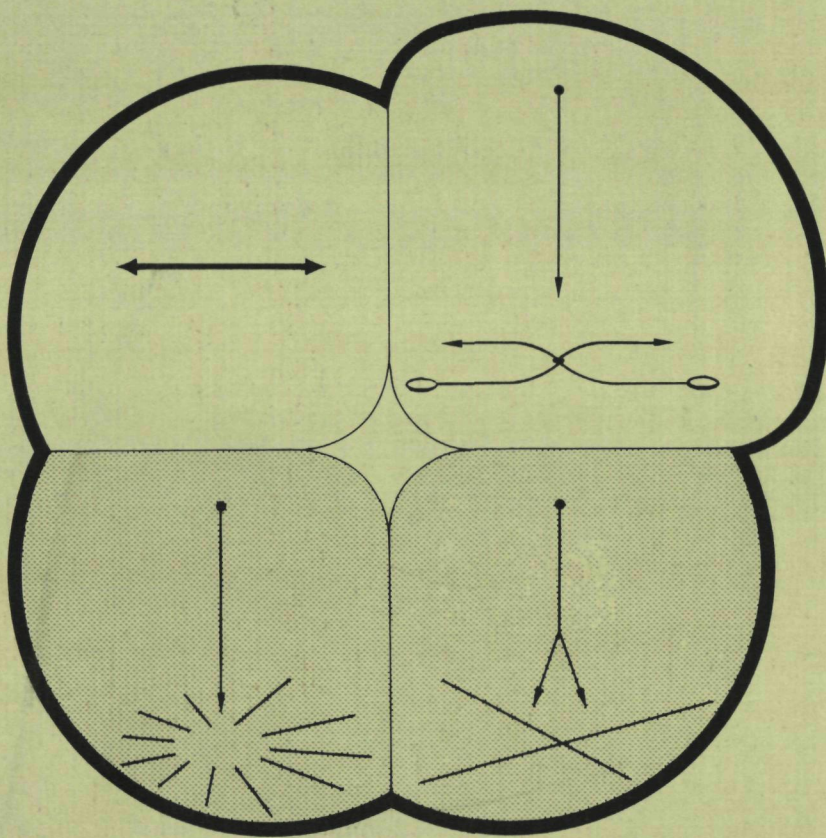


2487

Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem



R. Lamberigts

Vignet van de omslag: Josien Jong

Druk: Centrale Reprografie Directoraat A-Faculteiten

Nijmegen 1980

Van opvoedingsconflict

naar interactieprobleem

Een sociaal-psychologische analyse
van het pedagogisch gedrag van aspirant-onderwijzers
in pedagogisch moeilijke situaties binnen het onderwijsleerproces

Promotor: Prof.Dr.J.M.F. Jaspars.

Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem

Een sociaal-psychologische analyse
van het pedagogisch gedrag van aspirant-onderwijzers
in pedagogisch moeilijke situaties
binnen het onderwijsleerproces

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
in de sociale wetenschappen
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen
op gezag van de Rector Magnificus
Prof.Dr.P.G.A.B.Wijdeveld
volgens het besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen
op vrijdag 27 juni 1980 te 14.00 uur precies

door

René Johannes Antonius Gerardus Lamberigts

geboren te Hunsel

Aan mijn ouders

*Aan Marianne
en onze kinderen
Roger-Alexander
en Camille.*

De actieve deelname van de studenten van de Katholieke Pedagogische Academie "De Wylderbeek" te Venlo en "Peter Kanis" (v.h.) te Nijmegen aan dit onderzoek en de effectieve belangstelling van hun pedagogiekdocenten hebben deze studie mogelijk gemaakt. Ik ben mij bewust van het feit dat ik soms veel van hun uithoudingsvermogen heb gevergd.

Hoofdrichtingsstudenten sociale psychologie en student-assistenten waren geïnvolveerde discussiepartners en stimulerende helpers, die gedeeltelijk mijn (om-)weg hebben bepaald.

De uiteindelijke versie van dit boek is tot stand gekomen dank zij de voortdurende steun van Marianne, de bereidwilligheid van de Tekenkamer A-faculteiten, de vakkundige "lay-out" van Daan Devreese, het correcte typewerk van mevrouw M.A. Peters, de assistentie van Rob Cassuto bij de vertaling en de adviezen van Bennie Hoefnagel. In hen dank ik allen, die eerder een bijdrage geleverd hebben.

TERZIJDE: op zoek naar een echte parel

DEEL I : een theoretisch kader

1. VAN OPVOEDINGSCONFLICT NAAR INTERACTIEPROBLEEM	1
1.1. Inspiratie vanuit de praktijk	3
1.1.1. Voorlopige vraagstelling 1	4
1.1.2. De sociaal-integratieve illusie. Critiek op een voorlopige vraagstelling	6
1.2. Inspiratie vanuit een complexe kijk op de moeilijke leerling	12
1.2.1. Voorlopige vraagstelling 2	13
1.2.2. Sociaal-psychologisch standpunt	14
1.3. Doel van de studie: een sociaal-psychologische analyse van pedagogisch gedrag	24
1.4. Situering van de vraagstelling in de historie van het onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie	26
1.5. Voorlopige vraag- en probleemstelling	30
1.6. Basisvaardigheden van sociale interactie	32
1.7. Doorbraakgedrag	36
1.8. Interactie en Interactionisme	41
1.9. Samenvatting en overzicht van het onderzoek	43

DEEL II

2. DE OPZET VAN HET WYLDERBEEKONDERZOEK	47
2.1. Proefgroep en locatie	47
2.2. Het materiaal	48
2.3. Spontaan versus reflexief verbaal gedrag: een wijze van dataverzamelen	50
3. VERANTWOORDING EN OPERATIONALISERING VAN DE AFHANKELIJKE VARIABELEN	55
3.1. Verantwoording van keuze van de variabelen binnen de vormingsmodellen	56

3.2. Operationalisering van de gedragsvariabelen	61
3.3. Betrouwbaarheid van de gedragsscores	65
3.4. Operationalisering van de inhoudelijke perceptie-variabelen	68
3.5. Operationalisering van de structurele perceptiemaat	73
3.6. Samenvattend overzicht van de afhankelijke variabelen	75
4. "p" VERSUS "s": EEN VERGELIJKING VAN DE RELATIEVE VERKLARINGSWAARDE VAN PERSONEN EN SITUATIES	77
4.1. Generaliseerbaarheidstheorie	79
4.2. Een vergelijking van "p", "s" en "pxs"	83
4.3. Spontaniteitsparadox	89
4.4. De illusie van de persoonlijke stijl	90
4.5. Conclusie met uitzicht op een onconventionele analyse	93
5. SITUATIONELE VARIABELEN	99
5.1. Verantwoording van de keuze van de situationele variabelen	101
5.2. Operationalisering van de situationele variabelen	105
5.3. Samenvattende conclusies	112
6. OP ZOEK NAAR EEN OPTIMAAL ANALYSE-DESIGN: EEN OPTIMALISERINGSSTUDIE	117
7. PERSOONSVARIABELEN	125
7.1. De pedagogische grondhouding	127
7.1.1. Constructie van B.S.O. en Opa: een poging tot operationalisatie	130
7.1.2. De pedagogische gedragsintentie	151
7.2. De variabele geslacht	155
7.3. Dispositionele integratieve complexiteit	158
7.4. Actuele perceptuele complexiteit (A.P.C.)	164
7.4.1. Actuele differentiatie capaciteit (A.D.C.)	167
7.4.2. Actuele articulatie capaciteit (A.A.C.)	169
7.5. Samenvattende conclusie (A.A.C. en A.D.C.)	173

8. <i>HYPOTHESEVORMING</i>	175
8.1. Hypothesevorming binnen model 1a	177
8.2. Hypothesevorming binnen model 1b	178
8.3. Hypothesevorming binnen model 3	179
8.4. Hypothesevorming m.b.t. de variabele geslacht	180
9. <i>RESULTATEN VAN HET WYLDERBEEKONDERZOEK</i>	183
9.1. Toetsing	183
9.2. Resultaten	185
9.2.1. Resultaten m.b.t. M1a (ad 8.1.)	185
9.2.2. Resultaten m.b.t. M1b (ad 8.2.)	190
9.2.3. Resultaten m.b.t. M3 (ad 8.3.)	197
9.3. Samenvatting, discussie en voorstellen voor verder onderzoek	203
10. <i>HET PETER KANISONDERZOEK</i>	205
10.1. Opzet van het Peter Kanisonderzoek	206
10.2. Operationalisering van de afhankelijke variabelen: constructie van "inhoudelijk" verbale gedrags- variabelen	210
10.2.1. Ontwikkeling van een codeerschema	212
10.2.2. Betekenisgehele, betekenseenheden en categorisering van gedrag	215
10.2.3. Constructie van empirische gedrags- segmenten	218
10.3. De structuur van een onderwijsklimaat voor de leerkracht	225
10.4. Constructie van een maat voor dispositionele differentiële complexiteit (D.D.C.)	229
10.5. Controle van de experimentele variabelen	235
10.6. Hypothesen en resultaten van het Peter Kanisonderzoek	239
<i>SAMENVATTING</i>	255
<i>SUMMARY</i>	259

NOTEN

Hoofdstuk 1	263
Hoofdstuk 2	265
Hoofdstuk 3	265
Hoofdstuk 4	270
Hoofdstuk 5	274
Hoofdstuk 6	276
Hoofdstuk 7	277
Hoofdstuk 8	284
Hoofdstuk 9	284
Hoofdstuk 10	285

<i>BIJLAGEN</i>	327
-----------------	-----

CURRICULUM VITAE

Op zoek naar een echte parel.

Deze studie heeft het karakter gekregen van een avontuurlijke maritieme ontdekkingstocht. Voordat je uitvaart - "aan de wal staan de stuurlui" - lijkt het doel helder. Al varende weet je al heel snel niet meer wát je moet zoeken, laat staan wàár je het moet zoeken. Het doel wordt duister, de vaarroute onduidelijk, het instrumentarium niet meer bruikbaar.

Een mistig en troosteloos uitzicht.

Je blijft toch varen, gedreven door nieuwsgierigheid. Je zoekt in allerlei richtingen; je zendt regelmatig lichtkogels uit. Je ontdekt, dat ook anderen zoeken. Mede op hun kompas doe je een ontdekking; je noemt het gevondene prozaïsch: *sociaal-integratief* gedrag¹⁾.

Het blijkt echter niet te zijn wat je zoekt. Als je het kleinood aan anderen²⁾ laat zien, laten zij je fijnzinnig voelen dat de gevonden parel niet "echt" is.

Een illusie.

Je denkt nu dat de voedingsbodem voor de oesters, als de voortbrengers van parels, niet geschikt is. Je verlaat de *normatief-manipulatieve route*³⁾ en stoot op andere "cultuurgrond". Sommigen noemen deze grond heel toepasselijk "genetisch"⁴⁾, anderen spreken van "*interpretatief*"⁵⁾, weer anderen van "*communicatief*"⁶⁾.

De oesters, die op deze grond zijn uitgezet, blijken te zwak. De voedingsbodem is te zacht. De oester blijft te week om gewond te kunnen raken. Maar je weet: alleen een gewonde oester schiet parel.

Je vermoedt dat je pas een echte parel vindt als de oesters onder "ongekende" omstandigheden kunnen gedijen. Je noemt die parel maar vast "*doorbraakgedrag*".

Er is een glimp van hoop.

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 1) Anne-Marie en Reinhard Tausch. | 4) Serge Mascovici. |
| 2) Marianne, Roger en Camille. | 5) Thomas Wilson. |
| 3) Talcot Parsons. | 6) Klaus Mollenhauer. |

DEEL I

Een theoretisch kader

HOOFDSTUK 1

Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem

Om van opvoedingsconflict tot interactieprobleem te geraken in de historie van o.a. leerkracht-leerling relatie, is er sprake geweest van twee omzwervingen.

Het opvoedingsconflict wordt gekenmerkt door een conflict tussen opvoeder en opvoeding, waarbij de gezagsverhouding in het geding is. In dat conflict voelt de vormende persoon zich *bedreigd* door het voorafgaande gedrag van de zich vormende persoon ("eenvoudige stouterik") en dit leidt o.a. tot *autocratisch* gedrag van de kant van de vormende persoon (model 1a).

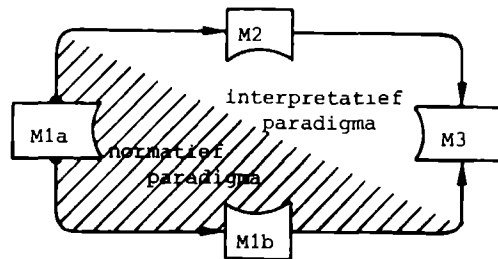
Hoe-zo luidt een eerste vraag in dit verband- kan deze in de praktijk veel geconstateerde samenhang van verschijnselen worden doorbroken ?

De eerste omzwerving (vgl. Tausch en Tausch 1965 en 1970) leidt tot een impliciete beschouwing van het voorafgaand (afwijkende) gedrag van de zich vormende persoon onder het aspect van *intrigering* ("complexe woelwater"). Deze beschouwing plaatst het afwijkende gedrag van de zich vormende persoon in een therapeutisch kader, hetgeen resulteert in een mengeling van "genezende" en "vormende" activiteit van de kant van de opvoeder, waarvan het sociaal-integratief gedrag een specimen is (model 1b). Blijvend binnen het *normatieve* paradigma (model 1) doet het sociaal-integratief gedrag onecht en manipulatief aan.

De tweede omzwerving voert langs de weg van de anti-autoritaire opvoeding uiteindelijk tot een opvatting over de vormingsrelatie in termen van een symmetrische interactie tussen vormende en zich vormende persoon binnen het *interpretatieve* paradigma (model 2). Ook deze omzwerving achten wij in zijn extreme vorm een strategische misrekening en door zijn verwisseling van opvoedingsdoel en opvoedingsmiddel principieel onaanvaardbaar (vgl. Mollenhauer, 1972). Deze tweede omzwerving heeft intussen wel mede de nadruk gelegd op de doelstelling van de opvoeding als het bevorderen van de sociale

interactie als een symmetrische interactievorm. Deze doelstelling zal echter bereikt moeten worden door een principieel a-symmetrische relatie als vormingsmiddel.

Het dilemma van het realiseren van een symmetrische vormingsrelatie buiten het normatieve paradigma voert tot een nieuw vormingsmodel (model 3), waarbij de opvoeder niet in een directe relatie staat tot de opvoeding, maar slechts indirect via een *storend* interactieprobleem tussen zich vormende personen ("storend buitenbeen"). Het pedagogisch gedrag krijgt in dit model het karakter van interventiegedrag, waarin de kenmerken van doorbraakgedrag verwerkt zijn en dat zich o.a. manifesteert in *sociaal-inductief* gedrag (vgl. Hoffmann, M.L. 1963 en 1970) dat de consequenties van het (afwijkende) gedrag van de een voor de ander verduidelijkt.



Het onderzoek (vgl. deel II) specificeert de gedragingen van de vormende persoon in de modellen 1a, 1b en 3; alsmede de condities van persoon en situatie in die modellen, waaronder die gedragingen kunnen optreden.

Overzicht van hoofdstuk I

Geïnspireerd vanuit de praktijk (1.1.), zijn we aanvankelijk geïnteresseerd in de vraag hoe het komt, dat vormende personen in pedagogisch moeilijke situaties zo frequent met autocratisch gedrag reageren, terwijl sociaal-integratief gedrag nauwelijks voorkomt (1.1.1.). Een kritiek op deze vraagstelling (1.1.2.) brengt ons via een nieuwe inspiratie vanuit een impliciete leerlingtheorie (1.2.) tot een tweede voorlopige vraagstelling (1.2.1.). Deze vraagstelling blijkt

bij nader inzien weinig sociaal-psychologisch van aard (1.2.2.). Een sociaal-psychologische vraagstelling wordt vervolgens het doel van de studie (1.3.). Deze vraagstelling blijkt gesitueerd te kunnen worden in de historische lijn van het onderzoek naar de relatie tussen leerkracht en leerling (1.4.). Samenvattend en concluderend kan dan een voorlopige vraag- en probleemstelling geformuleerd worden (1.5.). Deze vraagstelling vereist de uitwerking van een drietal onderwerpen nl. sociale basisvaardigheden (1.6.), doorbraakgedrag (1.7.) en een beschouwing over interactie en interactionisme (1.8.). Het hoofdstuk wordt besloten met een samenvatting van het theoretisch kader en een overzicht van het onderzoek (1.9.).

1.1. Inspiratie vanuit de praktijk

"Mit Widerwillen und Erbitterung
dachte ich an die Wissenschaft"¹⁾

A.S. Makarenko.

De klacht van Makarenko is de teleurstelling van de practicus geuit aan het adres van de theoreticus. De theoretici ontwikkelen indrukwekkende theorieën, de onderzoekers komen met tegenstrijdige resultaten (Weinert, 1967) en de praktijkmensen zitten met de handen in het haar. Zelfs al kent de practicus de fraaie opvoedingstheorieën, zelfs al kan hij tegenstrijdige onderzoeksresultaten interpreteren, de "robbedoezen" ontglippen hem, komen in opstand of verwijten hem dat hij die fraaie theorieën die hij verkondigt, zelf niet in de praktijk toepast.

De onmachtige opvoeder.

Het gevolg is vaak dat de practicus gaat drijven op de "ervaring" of ad hoc gaat handelen:

"wer wollte es auch dem vielberufenen "Praktiker" verdenken, wenn er wie ein Urlauber handelt, der häufig vom Wetterbericht enttäuscht, an der Wissenschaft verzweifelt und sich deshalb lieber auf eine altbewährte Bauernregel oder auf seinen Regenschirm verlassen will".²⁾ (Zie ook Dewey, 1903).

Uitgaande van deze situatie - de vertwijfelde opvoeder - willen we echter niet ingaan op de aansporing van Makarenko, gericht tot de wetenschap, om nu maar een nieuw afdoend middel te construeren, om de zich vormende personen te "vangen". De middelen worden waarschijnlijk doorzien en hebben dan geen effect. Het verwijt van charlatanerie kan dan ook ons treffen. In deze situatie kan de wetenschapper de practicus meer helpen door zich af te vragen, *waarom de practicus zo handelt en zich gedraagt zoals hij zich gedraagt.*³⁾ Wanneer de practicus gaat drijven op zijn ervaring en ad hoc gaat handelen, is het van belang dat de practicus bewust weet, wat zijn ervaring inhoudt en wat de prikkels zijn waardoor hij aangesproken wordt. Inzicht in eigen handelen is in deze situatie een groter goed dan het kunnen beschikken over de nodige technieken. De onderzoeker kan deze "ervaringstraining" onderbouwen door een onderzoekssituatie te ontwerpen die ook in de training gebruikt kan worden en waaruit duidelijk wordt, hoe de neergeslagen ervaring (attitude als product van socialisatie⁴⁾) in combinatie met de actuele prikkels het gedrag bepalen.

1.1.1. Voorlopige vraagstelling 1

Terwille van de practicus zou nagegaan moeten worden, *niet* hoe hij behoort te handelen maar hoe het nu komt dat hij in feite in de praktijk handelt, zoals hij handelt. Het gaat niet om de effectiviteit van zijn gedrag, maar om de verklaring van zijn gedrag met name in pedagogisch moeilijke situaties. Vooral met betrekking tot die situatie waarin er een discrepantie bestaat tussen het feitelijk gedrag van de leerling en het "gewenste" gedrag komt de onmacht van de "meester" het meest pregnant naar voren.

In een artikel van Anne-Marie Tausch uit 1958: "Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrer gegenüber Kinder in erziehungsschwierigen Situationen" wordt voor het eerst systematisch nagegaan, welk opvoedingsgedrag door leerkrachten in pedagogisch moeilijke situaties verwerkelijkt wordt. Daartoe krijgen 73 leerkrachten (met een ervaring die varieerde van minder dan 5 jaar tot 50 jaar) 14 getekende situaties voorgelegd met korte beschrijving. In een persoonlijk onderhoud legt de onderzoeker de situaties aan iedere leerkracht apart voor. De leerkracht schrijft het antwoord

op of dicteert het zo snel mogelijk aan de onderzoeker. De op deze manier toch niet zò spontaan verzamelde verbale gedragingen worden door beoordelaars (experts) ingeschat op de volgende categorieën: - zeer autocratische opvoedingshouding - autocratische opvoedingshouding - actief sociaal integratieve opvoedingshouding en passief sociaal integratieve opvoedingshouding. Merkwaaardig genoeg blijkt dat 40% van de gedragingen als zeer autocratisch beoordeeld moet worden, 50% als autocratisch, 7% als actief sociaal integratief en 3% als passief sociaal integratief (meer laissez-faire).

Toch geeft een sample van bovengenoemde leerkrachten - die derhalve in 90% van de gevallen een autocratisch antwoord feitelijk gegeven hadden - in 67% van de gevallen te kennen, dat zo'n reactie de "slechtste" is die je kunt geven, terwijl zij in 77% van de gevallen de nauwelijks voorkomende sociaal integratieve reacties als de beste aangeven. Op dat ogenblik ontstaat natuurlijk de vraagstelling: waarom gedragen leerkrachten zich op deze manier tegen hun eigen inzicht in en tegen het inzicht van beoordelende experts ?

Anders geformuleerd kan de voorlopige vraagstelling ook luiden: hoe komt het, dat leerkrachten - ofschoon het hun eigen wens is en de wens van de pedagogische experts - zo weinig sociaal integratief gedrag vertonen ?

De aanloop tot deze voorlopige vraagstelling kan ook geschieden vanuit een andere startpositie. Na een reeks van onderzoekingen, gespreid over ruim tien jaar, komen R. en A.M. Tausch in de vernieuwe versie van hun boek Erziehungspsychologie (1970) tot de conclusie dat het gedrag van leerkrachten in de omgang met leerlingen zowel theoretisch als empirisch uiteenvalt in minstens twee dimensies nl. "Wertschätzung" (begrip of affectie) en "Lenkung" (controle of normering). Deze dimensies verwijzen naar fundamentele dimensies in de sociale interactie en op deze wijze sluit men aan bij een sociaal psychologische traditie (Bales, 1958, 1970; Borgatta, 1968). Vergelijk ook Van Lieshout (1972), die bij de toepassing van de "Interpersonal Behavior Inventory van Lorr en Mc.Nair (I.B.I. Form 4) twee onafhankelijke dimensies vindt, nl. dominantie en sociale toewending (o.c.p.65); zie ook Fleishman en Harris (1962) en studies m.b.t. opvoedingsgedrag van moeders (Schaefer, 1959).

Gezien de theoretische en empirische onafhankelijkheid van de

gevonden dimensies mag de conclusie getrokken worden dat deze dimensies in concreet gedrag te combineren zijn. De combinatie van een hoge mate van "Wertschatzung" en een zekere mate van "Lenkung" wordt sociaal integratief gedrag genoemd.

Ook hier geldt weer dat, ofschoon sociaal integratief gedrag in principe mogelijk is, dit gedrag in de praktijk nauwelijks wordt teruggevonden. Noch in Duitsland (zie A.M. Tausch, 1958), noch in Amerika (zie N. Campbell, 1939), noch in Nederland (zie Th. Willemssen, 1971), althans waar het gaat om situaties waarin het kind afwijkt van de norm, is er sprake van sociaal integratief gedrag van enige omvang. Er moet derhalve een verklaring gevonden worden voor de overdaad aan autocratisch gedrag en het geringe voorkomen van sociaal integratief gedrag.

In een eerdere editie van hun boek Erziehungspsychologie (1965) stelt het echtpaar Tausch de kwestie van de achtergrond van het gedrag als volgt: "Ist es ein Verhalten dass mehr durch aussere Situationsbedingungen oder durch Haltungen und sog. Personlichkeits-eigenschaften eines Individuums verursacht wird ?" (o.c. 80). In deze of-of kwestie kiezen Tausch en Tausch uiteindelijk voor de stelling dat het gedrag veroorzaakt wordt door de "autoritaire" vs. "niet-autoritaire" houding. Ze adstrueren hun keuze met een achttal voorbeelden ("Sachverhalte") uit onderzoek, terwijl geen enkel argument wordt aangevoerd voor de stelling dat situationele variabelen verantwoordelijk zouden kunnen zijn voor het geregistreerde gedrag.

1.1.2. De sociaal integratieve illusie. Critiek op een voorlopige eerste vraagstelling

De redenering, die gevolgd wordt ten aanzien van de tegenstrijdigheid dat sociaal integratief gedrag theoretisch mogelijk is, gewenst is en toch zo weinig in de praktijk voorkomt, wordt enigermate ontkracht als men bedenkt dat autocratisch gedrag eveneens een combinatie is van twee dimensies nl. "Geringschatzung" en een hoge mate van "Lenkung". Dit gedrag is dus theoretisch ook mogelijk en komt inderdaad veel voor, maar is kennelijk niet wenselijk vanuit pedagogisch gezichtspunt.

Een vraagstelling opbouwen vanuit de twee-dimensionaliteit van pedagogisch gedrag wordt helemaal moeilijk, wanneer deze dimensio-

naliteit kunstmatig blijkt te zijn.

Reeds in 1966 (vgl. Herrmann, 1966) stelt Baltus in aansluiting aan het onderzoek van R. en A. Tausch (1965) de vraag

"ob es sich bei faktorenanalytisch begründeten Aussagen über den Erziehungsstil nicht bisweilen um die Ueberprüfung der Konsistenz der Semantik von Beurteilern und nicht um die Ueberprüfung der Dimensionalität des Erziehungsverhaltens selbst handelt". (Lukesh, 1975, 87).

Wij nemen inderdaad aan, dat de gedragsdimensies sympathie en dominantie, die in een reeks van onderzoekingen gevonden worden, (zie voor een overzicht: Roggema, 1969, Corten, 1972; Knoers, 1968) eerder aansluiten bij de interpretatie van de semantische ruimte (vgl. Osgood, 1952) en bij de stabiliteit van die interpretatie (vgl. Osgood, 1957).

In studies met betrekking tot de impliciete persoonlijkheidstheorie (vgl. Jaspars, 1966), worden dezelfde twee perceptuele beoordelingsdimensies gevonden nl. een evaluatieve en een dominantie-dimensie. Deze twee-dimensionele structuur blijkt stabiel te zijn met betrekking tot verschillende groepen van stimuluspersonen^{*)} (Van der Kloot, 1977; Argyle en Little, 1976, 40). De gedachte, dat het gaat om beoordelingsdimensies, wordt ook verdedigd door Höger, (1972) die "Emotionale Wärme (Bastine e.a. 1969-1970), Wertschätzung (Tausch en Tausch, 1970) en Unterstützung (Stapf e.a., 1972) gelijk stelt met het begrip *evaluatie* van Osgood (1952), terwijl resp. "Dirigiering", "Lenkung" en "Strenge" waarschijnlijk overeenkomen met het begrip *potentie*. Wanneer wij dan bedenken dat de vaak gevonden derde dimensie in het opvoedingsgedrag nl. *activiteit* (actief-passief; opgewonden-kalm, vgl. Fittkau, 1969; Tausch en Tausch, 1975) overeenkomen met de derde dimensie van Osgood, dan is de cirkel rond. In eigen onderzoek hebben wij het vermoeden gekregen, dat de beoordeling van gedrag in een of meer dimensies te maken kan hebben met de "complexiteit" van de beoordelaars.

Lukesh (1975) komt na uitvoerige bestudering van factor-analyse m.b.t. vaststelling van homogene opvoedingsstijlen tot de volgende

^{*)} Deze bewering is intussen weer aan critiek blootgesteld door Huber en Mandl (1979).

conclusie: "Die 'Realitat' der gefundenen Faktoren bezieht sich damit auf die Dimensionen der Wahrnehmung und Beurteilung von Erziehverhalten und nicht auf das Erziehverhalten selbst" (o.c., 88).

Mulder (1967) komt eveneens na uitvoerige analyse tot de conclusie, dat de klassieke leiderschapsstudies (Bales, 1958 en 1970, Halpin en Winer, 1957, Fleishman, Harris en Burt, 1955, Hemphill en Coons, 1957), waarop Tausch en Tausch (1970) zich beroepen, (meestal) tweedimensionele factoren van leiderschapsgedrag ontwikkelen, die echter geen betrekking hebben op de leider als leider. Als het aanmerkelijk is, dat we op deze wijze eerder met beoordelingsdata dan met gedragsdata te maken hebben, dan doet zich bij beoordelingsdata een methodologisch probleem voor, dat leidt tot het ontstaan van meer dimensies dan realiter aanwezig zijn. Welnu, bij de analyse en verwerking van "normatieve" beoordelingsdata doet zich het probleem voor van een algemeen eerste evaluatiefactor. Cronbach en Gleser (1953) hebben erop gewezen - en dat is vgl. Hettema (1972) door Welten (1969) empirisch bevestigd - dat vergeleken bij normatieve scores deze eerste algemene evaluatiefactor bij ipsatieve scores wegvalt. Door het gebruik van de techniek van time-sampling bij observatie in natuurlijke situaties ontstaat het probleem van de ipsatieve scores, waarvan kenmerkend is dat hun som binnen iedere respondent '0' is. De consequentie in correlatieve termen is, dat er negatieve item-item correlaties ontstaan waardoor het aantal factoren gereduceerd wordt. Omgekeerd is het probleem bij normatieve scores dat er meer dimensies ontstaan na factorisering dan reeel aanwezig zijn.

Het verschil in differentiatie graad (discriminative power) of moeilijkheidsgraad (vgl. Schwierigkeitsindex bij Stapf e.a., 1972) of instemmingtendens (attenuation) bij items die het opvoedingsgedrag beschrijven, leidt tot het "drukken" van de correlaties, wanneer deze correlaties niet worden gecorrigeerd door " ϕ max." Carroll (1945 en 1961) heeft op dit probleem gewezen en gesuggereerd dat zeker bij dichotome items gebruik moet worden gemaakt van een tetrachorische correlatiecoëfficiënt (zie Peter Kanisonderzoek). Horst (1966) wijst er vervolgens op, dat er dan opnieuw problemen ontstaan bij het berekenen van factor-scores. Op dit ogenblik is belangrijker te constateren dat de tweedimensionaliteit van opvoedingsgedrag mogelijkwijze kunstmatig is en berust op methodo-

logische manipulaties (vgl. Lukesh, 1975). Er gaan zelfs stemmen op die de *unidimensionaliteit* van het opvoedingsgedrag benadrukken. In een studie m.b.t. impliciete leiderschapstheorie (Neubauer, 1974) wordt de *unidimensionaliteit* van de kijk op leiderschap benadrukt. Wij komen zelf tot de conclusie dat beoordelaars geneigd zijn tot een *ééndimensionale* beoordeling van opvoedend gedrag bij een *distante* beschouwing van dat gedrag (vgl. ook Stapf, 1972). Wij hebben de indruk, dat bij een terugblik op het gedrag van eigen ouders of onderwijzers met name vergeten wordt, in welke *situaties* zich het gedrag afspeelde. Er zijn nl. situaties, waarin alle beoordelende respondenten zeggen, dat hun gedrag als kind beloond ("unterstützt") werd. Daarnaast zijn er situaties, waarin sommige respondenten beweren, dat hun gedrag gestraft werd, waar andere respondenten uitzeggen, dat hun gedrag niet gestraft werd. Op die manier ontstaat vaak bij factoranalytische verwerking van de gegevens een *pseudo-tweedimensionaliteit* (zie boven). Van de andere kant wordt hiermede bevestigd, hoe belangrijk het is om het verschil in situatie te benadrukken, waarin het gedrag plaatsvindt.

Niet alleen de concrete situatie waarin het gedrag zich afspeelt, is van belang maar ook de "Gesamtsituation" (vgl. een opmerking van Ruppert (1965) geciteerd door Veenman, 1975, 143). Daarnaast is het belangrijk op te merken - en hier grijpen we vooruit op het Peter Kanisonderzoek - dat de dimensionering van opvoedend gedrag zowel structureel als inhoudelijk van situatie tot situatie kan verschillen.

De conclusie uit dit alles moet zijn, dat de term sociaal integratief gedrag als een combinatie van twee echte onafhankelijke dimensies moeilijk houdbaar is. Dit is des te meer het geval, als men bedenkt dat de term oorspronkelijk is afgeleid uit de studies van H.H. Anderson e.a. (1939; 1943 en 1945). Deze auteurs spreken van "dominative" en "socially integrative behavior" en bedoelen daarmee in eerste instantie aan te geven, dat in de omgang tussen kinderen onderling het gedrag ofwel gekenmerkt wordt door een "verzoekend" gedrag ("eskin"), ofwel door een "bevelend" gedrag ("tellin"). Naderhand (1946) hebben zij deze categorisering van gedrag toegepast op de omgang tussen volwassenen en kinderen. Juist omdat deze termen oorspronkelijk een *unidimensionele* relatie aangeven, zijn ze zeer geschikt om het onderscheid dat wij binnen de normeringsdimen-

sie zullen aanbrengen te illustreren.

Een critiekpunt van geheel andere aard betreft het "opvoedingsparadigma" waarin Tausch en Tausch (1965; 1970) hun opvoedingstheorie plaatsen. Onder paradigma (vgl. Kuhn, 1967) verstaan we: een geheel van algemene min of meer door intuïtie bepaalde opvattingen (Grundvorstellungen) van een groep onderzoekers ten aanzien van een algemeen object van studie. Wilson (1973) maakt een onderscheid tussen een "normatief" en een "interpretatief" paradigma. Het geheel van min of meer intuïtieve opvattingen over de werkelijkheid (ook de pedagogische) kan variëren van "het kaderen" van de werkelijkheid volgens bepaalde regels tot "het verhelderen" van de werkelijkheid. De fundamentele vraag die Tausch en Tausch (1970) zich stellen, past in het kader van het normatieve paradigma. Zij vragen zich expliciet af: welk gedrag moet de opvoeder vertonen wil het kind gemotiveerd worden om - althans op langere termijn via het proces van interiorisatie (zie Jones en Gerard, 1967) - te komen tot een verandering van ongewenst gedrag in de richting van normaanpassing? Zij komen in 1970 met een uiteenzetting over vnl. leertheorieën, die moeten verklaren waarom een bepaald gedrag van de opvoeder leidt tot een verandering van het gedrag van het kind, maar die vooral aan de practicus moeten verduidelijken "welche Lernvorgänge er bei Jugendlichen durch bestimmte Erziehungsverhaltenweisen auslösen kann um längerdauerende Verhaltensänderungen bei Jugendlichen zu erreichen (o.c. 1970, 48). Sociaal integratief gedrag als een combinatie van "Wertschätzung" en "Lenkung", zou enerzijds de zelfwaarde van de leerling bevestigen, (waardoor vertrouwen ontstaat) maar anderzijds ook de norm bekrachtigen (of het normgedrag).

Het doel van sociaal integratief gedrag is hierdoor helder en tevens ook het effect dat met dit gedrag beoogd wordt. Juist door zijn impliciete situering binnen het normatieve paradigma verkrijgt het sociaal integratieve gedrag echter twee kenmerken, die het echtpaar Tausch expliciet zouden veroordelen nl. onecht en manipulatief.

Als socialisatietechniek in de praktijk komt het sociaal integratief gedrag als "onecht" over. Het is een techniek die als techniek de bekende "ja-maar" vorm aanneemt: "Ik kan me voorstellen, dat..., maar ...". Onecht betekent dat het gedrag niet overeenstemt met de grondhouding. Als leerlingen van Rogers voelen Tausch en Tausch dit

wel aan als ze stellen dat:

"für ein angemessenes Bekräftigungsverhalten ... bestimmte Grundhaltungen beim Erzieher notwendig (sind), damit er sein Verhalten in echter Weise in Richtung ... grösseren Ausmasses angemessener Bekräftigungen ändern kann" (o.c. 1970, 138).

Ze werken deze grondhouding naderhand verder uit (Tausch en Tausch, 1979), maar zij blijven opereren binnen het normatieve paradigma.

Ook doet het sociaal integratief gedrag als techniek manipulatief aan, omdat het binnen een genormeerde setting als repressieve tolerantie overkomt. De Wertschätzung heeft dan de functie om een vruchtbare basis te leggen voor het effect van de "Lenkung". Op deze wijze geformuleerd heeft de term sociaal integratief betrekking op een effectief middel in verband met interiorisatie van gewenst gedrag bij het kind. Wij willen op deze plaats niet ingaan op de betekenis van de term internalisatie, maar nemen aan dat de betekenis die Tausch en Tausch aan deze term geven, betrekking heeft op een aanpassingsproces. De term sociaal betekent in dit geval: gevoelig, kwetsbaar worden voor het gedrag van de ander (vgl. Zajonc, 1966) en niet: (meer vanuit een interpretatief paradigma gedacht) zich instellen op de ander en tegelijk een eigen inbreng hebben.

Tenslotte willen we wijzen op - en hebben dit reeds eerder aangekondigd - de eenzijdige "personalistische" verklaring die Tausch en Tausch geven voor het sociaal integratief gedrag⁵). Wij nemen eerder een situationistisch standpunt in.

Samenvattend richt de critiek zich op de veronderstelde twee- (of drie) dimensionaliteit in het pedagogisch (sociaal integratief en autocratisch) gedrag en op de impliciete situering van het sociaal integratief gedrag binnen het normatieve paradigma (vgl. Wilson, 1973). Daardoor krijgt de term een "onecht" en "manipulatief" karakter. Ook de term "sociaal" is discutabel, omdat deze niet betrekking heeft op de relatie tussen mensen maar op een aanpassingsproces van een persoon aan een vaststaand normenpakket. De verklaring van gedrag in termen van persoonskenmerken is eenzijdig.

We willen in de volgende paragraaf een eerste poging doen om het normatieve paradigma te doorbreken, door een meer complexe kijk op de "moeilijke" leerling te formuleren.

1.2. *Inspiratie vanuit een complexe kijk op de moeilijke leerling*

"Nicht einmal mit einem Rowdy
kann man fertig werden"¹⁾

A.S. Makarenko.

Wanneer de bewerker bij de Nederlandse vertaling van het boek van het echtpaar Tausch in zijn voorwoord bovenstaande zinsnede weergeeft als: "zelfs met een eenvoudige robbedoes weten we niet wat te beginnen", dan treft hij daarmee wel heel juist de sfeer rond de klacht van Makarenko aan de pedagogische wetenschap, maar geeft tevens één bepaalde interpretatie aan deze uitspraak. De vormende persoon in de praktijk wordt geacht zo'n robbedoes kennelijk als eenvoudig te beoordelen, zodat vervolgens de pedagogische wetenschap met al z'n kouwe drukte verweten kan worden dat zij geen middel heeft gevonden om met zo'n eenvoudige robbedoes "fertig" te worden. Dezelfde bewerker van straks houdt zich nu erg op de vlakte als hij "fertig" worden vertaalt met "(niet) weten wat te beginnen". De teneur van de uitspraak lijkt te zijn dat men in het algemeen geen raad weet met een tot 'eenvoudig' gereduceerde robbedoes, d.w.z. dat men hem niet klein kan krijgen, niet in het gareel kan houden. Impliciet geeft men op deze wijze eveneens een interpretatie aan de robbedoes, als zijnde iemand die afwijkt van het gangbare genormeerde patroon. De robbedoes is een stoutert, een deugniet. Deze interpretatie wordt samengevat in het "eenvoudige deugniet"-paradigma. En die eenvoudige deugniet brengt iemand tot vertwijfeling want hij is niet te vangen. In die vertwijfeling zoekt men naar nieuwe "vangtechnieken".

Men kan zich echter ook een heel ander beeld vormen van de robbedoes dan dat van simpele stoutert. In het woord robbedoes klinkt iets sympathieks en tevens iets gecompliceerds, iets ongrijpbaars door. Een sympathieke gecompliceerde stoutert nodigt uit tot onderzoekend gedrag. Het ongrijpbare in de robbedoes leidt in dit geval niet tot vertwijfeling, maar tot nieuwsgierigheid. Het is een prikkel om meer te weten. Het bedreigt niet zozeer in eerste instantie, maar het *intrigeert*. De gedachten rond zo'n robbedoes kunnen worden samengevat in het "complex woelwater"-paradigma.

Er zijn zelfs twee vormen voor te bedenken. Enerzijds is de robbedoes ongrijpbaar in zijn contacten (interacties) met anderen en kan daar-

door eventueel bedreigend worden voor de anderen: hij is dan een "buitenbeentje". Anderzijds is hij in zichzelf onvoorspelbaar en gedraagt zich het ene moment zus en het andere moment zo: hij is een "spring-in-het-veld". Hij brengt de interpreterende waarnemer in een cognitief conflict en dat kan bedreigend-zijn voor de "simplexe" persoon.

1.2.1. Voorlopige vraagstelling 2

Een complexe kijk op de moeilijke leerling geeft de mogelijkheid om een eerste vorm van de andere kant van de medaille te formuleren onder welke condities is het mogelijk dat de moeilijke leerling als complex gezien wordt ?

In de directe relatie tussen ouder en kind resp. leerkracht en leerling kan een vertwijfelde opvoeder toch zinvol handelen, wanneer hij in het moeilijk gedrag nog iets meer ontdekt dan alleen de afwijking van de norm. Wij kunnen ons dan verder afvragen hoe het komt dat bij de ene pedagoog in z'n gedrag meer het "eenvoudige deugniet" paradigma doorklinkt en bij de ander "het complexe woelwater" paradigma.

Wij nemen in dit stadium van de ontwikkeling van de vraagstelling aan, dat het ligt aan de situatie i.c. de formulering van de gedrags-situatie waarin de leerling afwijkt van de norm. Daartoe zal de situationele variabele in het onderzoek (zie deel II) dusdanig gecomponeerd moeten worden, dat er naast het bedreigings-karakter van de situatie (mate van "eenvoudige deugniet") ook een intrigeringsfactor gedefinieerd wordt, die de pedagoog moet lokken tot een exploratie van de situatie ("complexe woelwater" paradigma).

Het eventuele effect van dit mogelijke "exploratie"-gedrag moet dan wel geformuleerd worden binnen het interpretatieve paradigma. Dit exploratiegedrag (vraaggedrag) zou gericht moeten zijn op een verheldering van de situatie voor de leerling. Wanneer nl. het actuele gedrag van de leerling wordt gedefinieerd als discrepant met zijn habitueel gedrag, ontstaat er een verwondering bij de leerkracht, die leidt tot vragen om verheldering naar de leerling toe. Uit het Wylderbeekonderzoek zal blijken dat ook dit vraaggedrag in dienst kan staan van interiorisatie van "gewenst" gedrag, zodat het normatieve paradigma toch niet doorbroken wordt en het gedrag in

zekere mate onecht en manipulerend blijft. Deze vraagstelling verklaart bovendien niet, waarom bij sommige pedagogen het complexe woelwater paradigma doorklinkt en bij andere niet. De vraagstelling zal derhalve behalve vanuit de situatie ook gesteld moeten worden vanuit de persoon. Hoe komt het dat de een vertwijfeld normeert, terwijl de ander ontketend de situatie gaat exploreren ?

Wij hebben de indruk dat deze problemen alleen overwonnen kunnen worden wanneer wij proberen een pedagogische relatie te formuleren, die de directe relatie tussen leerkracht en leerling overstijgt.

Een critiek vanuit een fundamenteel sociaal-psychologisch standpunt (1.2.2.) kan hier helpen.

1.2.2. Sociaal-psychologisch Standpunt

Onlangs (1979^a) heeft Lowyck bij zijn analyse van het begrip onderwijzen in de Angelsaksische onderwijskundige literatuur drie concepties onderscheiden.

Onderwijzen zou allereerst gezien worden als een systematische instructie met het oog op het bereiken van welbepaalde geoperationaliseerde leereffecten: het proces is sturend, op efficiëntie gericht en *unilateraal*.

Onderwijzen betekent vervolgens ook: rationeel, intentioneel handelen dat gericht is op intelligent, kritisch en reflexief handelen van de leerling.

Als *sociaal-psycholoog* voelen wij ons het meest aangesproken door de derde omschrijving van onderwijzen als een *interactioneel* gebeuren. In deze definitie staat de kwaliteit van de interpersoonlijke relatie centraal, op grond waarvan leren tot stand kan komen. De belangrijke vraag is echter wat onder de kwaliteit van de sociale interactie verstaan moet worden. Wij zijn geneigd om ons enerzijds af te zetten tegen de z.g. sociaal-psychologische richting in het onderzoek naar het lesgedrag (vgl. Veenman, 1975) welke zich in feite bezig houdt met de effecten van leiderschapsgedrag en derhalve zeer dicht komt in de buurt van de eerste definitie, zij het dat het niet gaat om een systematische instructie, maar meer om een systematisch gedrag. Anderzijds hebben wij veel moeite met de opvatting dat de pedagogische relatie tussen de vormende persoon en de zich vormende persoon gezien kan worden als een symmetrische (vgl. Jones

en Gerard, 1967; Mertens, 1974) interactie, waarbij de partners zowel hun eigen intenties inbrengen als zich richten naar de verwachtingen van de ander.

Ons standpunt is, dat een *vormende relatie* - gezien van de kant van de vormende persoon - *betekent, invloed uitoefenen (manipuleren)* maar dan wel *met betrekking tot de sociale interactie tussen zich vormende personen.*

De sociaal psychologische richting in het onderzoek naar het verbale lesgedrag van de leerkracht houdt zich sinds de klassieke onderzoeken van Lewin, Lippitt en White (1939) bezig met de effectiviteit van leiderschapsgedrag ten aanzien van het sociale (klas-groeps-)klimaat.

Dit was expliciet het geval met de oudere studies m.b.t. de goede en effectieve leerkracht (teacher's effectiveness); maar ook de genoemde studies, die soms wel rekening houden met de situatie, lijden aan wat ik zou willen noemen het *unilaterale effectiviteitssyndroom*. Dit syndroom gaat uit van de veronderstelling dat, wanneer een bepaald gedrag i.e. leiderschapsgedrag - dat vaak als techniek is aangeleerd - wordt uitgevoerd, dit gedrag een te voorspellen effect heeft, ongeacht de persoon die het gedrag vertoont (de persoon van de leider) en ongeacht de persoon tot wie het gedrag gericht is (leerling of volgeling als partner in de interactie). Als wij tevens weten, dat effectiviteitsstudies vaak ineffectief zijn in de zin van onproductief d.w.z. zij leveren geen duidelijke indices van de selectie of training van leerkrachten, dan willen wij tot een bescheiden diagnose komen.

1. In de weergave van de studies van Lewin, Lippitt en White (vgl. Lippitt en White, 1943), wordt vaak verzwegen dat bij de opzet van het eerste experiment iets gebeurde, waar men niet op gerekend had. Iedere leider moest een tijdlang autocratisch en democratisch gedrag vertonen t.o.v. de groep. Een aantal leiders hadden beide soorten gedragingen vooraf "geleerd".

Bij de uitvoering van hun eerste experiment ontdekken de onderzoekers - al observerende -, dat een zekere mr. Raskin echter in een bepaalde groep geen democratisch gedrag vertoonde maar iets wat de onderzoekers ter plekke als laissez-faire gedrag bestempelden, waardoor het leiderschapsgedrag er in het volgende experiment dan maar een dimensie bij kreeg. Men kan uit dit voorval de conclusie

trekken dat leiderschapsgedrag ook een functie is van de persoon van de leider.

2. Omdat de effectiviteit van gedrag maar ook van instructie binnen het onderwijs gering is, is het idee van het A.T.I. model (het attitude-treatment-interaction model) ontstaan (vgl. Cronbach en Snow, 1969). Dit model wil aangeven dat in de "behandeling" van de leerlingen men - om effectief te kunnen zijn - rekening moet houden met de "aptitudes" van de leerlingen. Men moet in het onderwijs zijn gedrag afstemmen op de "hebbelijkheden" van de leerlingen. Hieruit blijkt dat het gehele vormende arsenaal voor de leerkracht een functie is van de persoon van de leerling. De effectiviteitsgedachte heeft dit A.T.I. model gelegd aan de kant van de leerling. Het is echter - zoals nog zal blijken - naar onze mening een "eerdere" probleemstelling om dit A.T.I. model bij de leerkracht te leggen, zodat men kan aannemen dat diens gedrag een functie is van een interactie tussen zijn "disposities" en de behandeling die hij krijgt van de kant van de leerling.

3. Ook weer ingegeven vanuit de effectiviteitsgedachte heeft de school van Flanders (vgl. Veenman, 1975) de "flexibiliteit" van de leerkracht hoog in het vaandel geschreven. Onder flexibiliteit verstaan we de vaardigheid van de leerkracht om zich terwille van effectiviteit aan te passen aan de "klaarliggende" lesstructuur. Bij een gesloten les hoort men zich "direct" te gedragen, bij een open les "indirect". In een onderzoek uitgevoerd binnen de afdeling onderwijskunde te Nijmegen (Veenman, 1975) blijkt echter dat training van de "flexibiliteit" middels het V.I.C.S. systeem geen effect heeft. Het kan zijn dat in de training niet direct de "flexibiliteit" wordt aangesproken, maar veel waarschijnlijker is, dat deze flexibiliteit een functie van de persoon van de leerkracht is, te meer omdat deze flexibiliteit reeds vóór de training van persoon tot persoon varieert.

De voorgaande analyse leert dat de resultaten van veel onderzoek "unproductief" zijn (vgl. Lowyck, 1980). Dit leidt binnen de onderwijswereld tot twijfel aan het nut van onderzoek naar effectiviteit. De practicus gaat weer varen op het kompas van zijn alledaagse ervaring.

Toch menen wij dat vóór al deze effectiviteitsstudies de vraagstelling ligt: Hoe komt het nu dat de onderwijzende persoon handelt

zoals hij handelt (vgl. 1.1.). Wij menen dat wij deze vraagstelling moeten analyseren *in termen van de persoon van de leerkracht én in termen van het gedrag van de leerling* (situationele variabele) en eventueel de interactie tussen beide variabelen. Het gaat hierbij om een verklaring van het gedrag van de leerkracht, niet om de effectiviteit van het gedrag. Wij denken dat wij de leerkracht er een dienst mee bewijzen, omdat hij zich middels ervaringstraining "bewust" kan worden van eigen gedrag. Wij denken er de leerling een dienst mee te bewijzen, omdat hij nu serieus genomen wordt nl. potentieel een invloed kan uitoefenen op het gedrag van de leerkracht. Wij denken de onderwijswereld van dienst te zijn door de moedeloosheid te doorbreken.

Het standpunt dat onderwijs en opvoeding primair sociale interactieprocessen zijn, voert naar een zijweg. Zulk een standpunt leidt tot het nagaan van de effectiviteit van leiderschapsgedrag. Dit betekent allereerst, dat wij sceptisch staan tegenover het vergroten van effectiviteit van opvoedingsgedrag d.m.v. het aanleren van technieken. Het betekent tevens, dat wij twijfelen aan het pure effect van beleidsmaatregelen van buiten- en van bovenaf (overheid) met betrekking tot het onderwijs-leerproces zoals bv. verlaging van de leerlingenschaal en meer geld voor de begeleiding van kinderen uit kansarme groepen.

Juist deze maatregelen hebben immers "geen vat op die aspecten van het schoolleven die kinderen het meest beïnvloeden, namelijk de wijze waarop leerkrachten en leerlingen met elkaar omgaan" (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 1976, 35).

Opnieuw stelt zich de vraag: *wat wordt bedoeld met de omgang tussen leerling en leerkracht?*

Het effectiviteitssyndroom veronderstelt een *unilateraal* beïnvloedingsproces binnen een *normatief* paradigma. Zoals wij nog zullen zien (paragraaf over de situering van de vraagstelling) is onze opvatting niet meer houdbaar, sinds ook de leerling de kans krijgt om zijn invloed uit te oefenen. De feitelijke invloed van de leerling, die door een soort van democratiseringsproces tot stand gekomen is, heeft ook zijn invloed gehad op de literatuur. In observatieschema's van lesgedrag duiken steeds meer categorieën op die het initiatief van de leerlingen benadrukken. Vergelijk bv. het categorieënsysteem

van Flanders (1964) met dat van Amidon en Hunter (1967). Gerets (1978) wijst op wat Eible-Eibesfeldt het universele karakter van het "Anfrage-verhalten" van kinderen noemt. Ieder kind schijnt namelijk regelmatig op verbale en nonverbale wijze aan te geven, dat het een reactie van de volwassene verwacht. Sociaal-psychologen - onder de indruk van de studentenopstand in Parijs (1968) - definiëren naast een algemeen "functionalistisch" model van sociale-psychologie-bedrijven ook een "genetisch" model. (Moscovici, 1976).

De aard van de relatie tussen de bron beïnvloeding en het doel van beïnvloeding is niet meer a-symmetrisch maar symmetrisch van aard. Sociologen herontdekken het model van het symbolisch interactionisme naast het gangbare structureel functionalistische model van sociologie-bedrijven.

Dit alles leidt er toe, dat studies ontstaan die de consequenties van dit model ook voor een theorie m.b.t. *socialisatie* uitwerken. (Berger en Luckman, 1966, Habermas, 1968 en Krappmann, 1969). Het doel van interacteren is het ontwikkelen van een Ik-identiteit; maar die Ik-identiteit is ook weer voorwaarde voor het instand houden van het interactieproces.

Om methodische redenen wordt "herrschaftsfreie" interactie geanalyseerd (vgl. Krappmann, 1969, 26 vv.). Zulk een vrije onderhandelings-situatie wordt echter meer als doel van socialisatie gedacht dan als middel. Ook wordt een dergelijke vrije onderhandelings-situatie niet als repressie-vrij opgevat.

Toch loopt zulk een analyse, wanneer ze expliciet in een socialisatie theorie wordt ingebouwd, het risico dat de symmetrische vorm van interactie ook wordt voorgesteld als socialisatiemiddel (vgl. Klaassen, 1973).

Problematischer wordt het, wanneer deze sociaal-psychologische en sociologische kritiek op het structureel-functionalistisch paradigma ook pedagogen gaat beïnvloeden.

Mollenhauer (1972) beschouwt het als zijn opdracht om te komen tot een meer communicatieve opvatting van pedagogisch gedrag (handelen) in plaats van de gangbare manipulatieve opvatting.

Communicatief handelen is handelen met een gebroken intentie, d.w.z. "die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte des zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren". (Mollenhauer,

1972, 15). Het is handelen, dat zijn doel ontleent aan de betrokken subjecten zelf, maar niet uit is op de beheersing van de natuur (= manipulatief vgl. "Behavior-Control" model).

Wij kunnen het eens zijn met deze stelling van Mollenhauer, die zich in feite verzet tegen de opvatting van Brezinka (1971) over pedagogisch handelen als handelen met een ongebroken intentie.

Handelen met een ongebroken intentie is moeilijk omdat de opvoeder op dit ogenblik in de praktijk voldoende problemen kan verwachten bij het presenteren van zijn intenties. De term verwachting wordt hier gebruikt in de betekenis van anticipatie (vgl. Secord en Backman, 1964; Rosemann, 1978). De vraag is echter, wat er gebeurt op het moment dat de opvoeder percipieert, dat feitelijk gedrag van de zich vormende persoon afwijkt van wat hij verwacht (verwachting nu als normatieve uitdrukking: "gewenst" gedrag). Wat doet hij, als hij handelt met een ongebroken intentie: hij normeert. Wat doet hij echter, als hij handelt met een gebroken intentie: hij houdt rekening met de ander: hij sympathiseert en tegelijk houdt hij vast aan zijn intentie. Immers pedagogisch gedrag is vanuit zijn aard "stimulerend", het fungeert als stimulus.

Een consequentie van de opvatting over pedagogisch handelen als handelen met een gebroken intentie is, dat dit handelen afhankelijk is zowel van de intentie van de opvoeder als van de intentie van de opvoedeling (situatie). Voorzover handelen afhankelijk is van de eigen intentie, spreken wij over handelen. Wanneer het handelen afhankelijk is van de intentie van opvoedeling noemen wij dit handelen: gedrag (response, reactie).

Een heel andere consequentie van de opvatting van Mollenhauer kan zijn, wat hijzelf als volgt verwoordt:

"Diese Differenz (tussen de almachtige opvoeder en het onmachtige kind) kann nur verschwinden, wenn ihr Ziel-Verständigung und gemeinschaftliches Handeln unter Gleichen - im Erziehungshandeln selbst schon antizipiert wird, und zwar nicht nur als gedachtes, sondern als eines, dessen Merkmalen in der Praxis des Erziehungs-handeln real hervorgebracht werden". (1972, 15)

Op deze wijze wordt naar onze mening het doel tot middel verheven. Wanneer tijdens het vormingsproces vooruitgegrepen moet worden op

de toestand die na de vorming ontstaat, dan postuleert men impliciet dat de vormende relatie ingebed is in een vrije onderhandelings-situatie tussen gelijken (omgaan "op voet van gelijkheid"). Politiek georiënteerde pedagogen springen graag in op dit gelijkheidsideaal. Zich vormende personen grijpen hun kans en gaan de positie innemen van de vormende persoon. De meester voelt zich in de directe relatie tot zijn leerling geknecht. Het pedagogisch gedrag is niet pedagogisch meer, maar wordt reactief (reactionair) en is louter afhankelijk van het gedrag van de leerling.

Hoe kan de vormende persoon vormen, als men moet doen alsof er niets te vormen valt. Sommige te-vormen-personen hebben zich vaak op bepaalde gebieden - andere dan in feite aan de orde zijn - reeds meer gevormd dan de vormende persoon, zodat een gevecht ontstaat wie wie moet vormen op welk gebied.

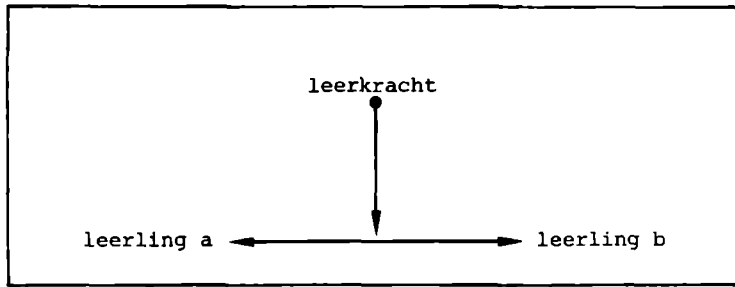
Hoe kan de vormende persoon uit deze impasse geraken ?

Het wezen van een vormende relatie is echter: zijn ongelijkheid, z'n a-symmetrisch zijn.

"Die Ohnmacht von Kindern gegenüber Erwachsenen ist,, ein kapitalismusunabhängiges Phänomen, eine konstante aller Erziehung" (Nijssen, 1971, 24; geciteerd door Mollenhauer, 1972, 14).

Vasthoudend aan het wezen van de vormende relatie en tegelijk inspelend op vorming van personen tot "gelijken" in een toekomstige vrije onderhandelings-situatie, stellen wij een meer indirect interactie model voor. In dat model kan de leerkracht invloed blijven uitoefenen, zodat het vormende karakter van de relatie gehandhaafd blijft; maar die invloed betreft het (gestoorde) karakter of de (slechte) kwaliteit van de interactie tussen de zich vormende personen onderling.

In dit - eveneens - sociaal psychologische model krijgt de vormende persoon de rol van interventie-pedagoog toegemeten.



Dit laatste model veronderstelt wel, dat in de onderwijssetting (systeem, organisatie) vrijheidsgraden aanwezig zijn om leerlingen met elkaar te kunnen laten interacteren en dat het systeem ook de sociale vorming van belang vindt.

In dit model, dat a.h.w. een tussenfase markeert in de historie van de leerkracht-leerling relatie (vgl. Nickel, 1976), wordt echter de leerkracht-leerling relatie niet meer als een dyadische relatie gezien, maar is er sprake van leerkracht-groep relaties. In dit model krijgt het *inductie* begrip van Hoffman (1970) meer gestalte en wordt een duidelijke 'sociale' inductie, terwijl in het directe interactiemodel het begrip "sociaal-integratief" van Tausch en Tausch (1965) beter aansluit. "The social Psychology of education" van Johnson (1970) past in dit model; de "Erziehungs-psychologie" van Tausch en Tausch (1970) in het directe dyadische interactiemodel tussen leerkracht en leerling. Het directe interactiemodel vraagt om sequentie analyse (Markov matrices; vgl. Raush, 1972) die zich in de tijd afspelen. Het indirecte interactiemodel leent zich om ad hoc na te gaan hoe de leerkracht reageert speciaal wanneer de interactie tussen leerlingen stopt, onderbroken wordt of niet optimaal verloopt. De positie van ons onderzoek is op het breekpunt van het "oude" directe interactiemodel en het "nieuwe" indirecte interactiemodel.

Vandaar dat het onderzoek enerzijds probeert een analyse te geven van het gedrag van de "geknachte" meester en anderzijds tracht te onderzoeken, onder welke condities van personen en omgeving de interventiepedagoog komt tot zoiets als "sociale" inductie.

Conclusie

Het lijkt ons van belang dat ook de sociale psychologie zich gaat mengen in de discussie over onderwijsvernieuwing in Nederland. Te lang hebben leer- en ontwikkelingspsychologen de nadruk gelegd op de effectiviteit van de leeromgeving voor het leergedrag van het kind. Te gretig hebben sociologen in de Nederlandse onderwijswereld structurele veranderingen bepleit om te komen tot de noodzakelijke vernieuwingen. Te naïef hebben alternatieve pedagogen resultaten verwacht van een zgn. omgang op voet van gelijkheid tussen leerkracht en leerling.

Ons standpunt - dat de vormende persoon op een bepaalde wijze kan interveniëren binnen de sociale interactie tussen zich vormende personen - staat niet los van de algemene ontwikkelingstendens die zich de laatste jaren binnen het onderwijs voltrekt. De exclusieve aandacht voor de ontwikkeling van cognitieve basisvaardigheden, neemt af. Steeds meer wordt de nadruk gelegd op de ontwikkeling van sociale basisvaardigheden.

Procesleren komt in de plaats van inhoudsleren (Schroder e.a., 1973); het leren leren (Rogers, 1969) neemt de plaats in van iets leren. Het leren interacteren gaat vooraf aan het leren leren (vgl. Doise, 1978; Doise, 1980, Doise e.a. 1975 en Rijsman e.a. 1980).

In de gangbare socialisatiepraktijk - ook in Nederland - heeft lange tijd voorop gestaan de verwezenlijking van communale doelstellingen (De Groot, 1968). Hierin schijnt echter verandering te komen sinds er met name in het onderwijssysteem meer ruimte komt voor het zelfbeschikingsmodel ten koste van het professionele deskundighedsmodel (Matthijssen, 1972). In het zelfbeschikkingsmodel staat de ontwikkeling van sociale en persoonlijke identiteit centraal (Goffmann, 1963), hetgeen in het jargon heet: de ontwikkeling van differentiële doelstellingen (De Koning, 1974).

Parallel aan deze ontwikkeling in de socialisatiepraktijk wordt in het onderwijsbeleid in Nederland (belichaamd in de achtereenvolgende nota's: Rutten, Cals, Veringa, Van Veen en Van Kemenade) in toenemende mate geknabbeld aan de beroepsvoorbereidende functie van het onderwijs ten

gunste van de persoonlijke ontplooiing en de maatschappelijke voorbereiding in brede zin (Contourennota, p.26).

In het licht van deze ontwikkelingen past de opvatting, dat de vorming van de *sociale basisvaardigheden* (Krappmann, 1969 en 1972) bij de zich vormende personen bevorderd moet worden en wel binnen de actuele sociale interactie tussen de zich vormende personen (vgl. paragraaf over sociale basisvaardigheden).

In het licht van deze ontwikkeling past tevens de opvatting dat een voorwaarde voor de ontwikkeling van sociale basisvaardigheden bij zich vormende personen is: het *doorbraakgedrag* van de opvoeder als interventionist in die situaties, waarin de sociale interactie tussen zich vormende personen gestoord wordt resp. afgebroken wordt (vgl. paragraaf over doorbraakgedrag).

De kern van de studie heeft betrekking op de vraag, waarom doorbraakgedrag zo moeilijk is en onder welke condities doorbraakgedrag mogelijk is met het oog op de evt. te ontwikkelen basisvaardigheden bij kinderen.

Zoals gezegd moeten we daarbij vermijden om te vervallen in het effectiviteitssyndroom.

Derhalve wordt gezocht naar condities in de persoon van de opvoeder en in de onderwijsleeromgeving die verklaren waarom doorbraakgedrag zo moeilijk is of die aangeven wanneer het mogelijk is.

Het analyseren van het gedrag van de leerkracht in termen van persoonsvariabelen en omgevingsvariabelen en de interactie tussen beide sluit aan bij de ontwikkeling in de persoonlijkheidsleer en sociale psychologie (vgl. Endler en Magnusson, 1976 en Magnusson en Endler, 1977) om de eenzijdigheid van "trek"-theorieën en situationele theorieën te overstijgen (vergelijk paragraaf over interactie en interactionisme).

De vraagstelling luidt nu: onder welke omstandigheden qua onderwijsleeromgeving en qua instelling van de opvoeder is doorbraakgedrag mogelijk.

1.3. *Doel van de studie: een sociaal psychologische analyse van pedagogisch gedrag*

Het doel van deze studie heeft een ontwikkeling doorgemaakt, die zich in drie fases laat uiteenleggen.

1. Aanvankelijk was het de bedoeling, om vanuit de sociale psychologie een empirische bijdrage te leveren aan de verklaring van pedagogisch gedrag van aspirant onderwijzers m.b.t. normafwijkend gedrag van leerlingen in pedagogisch moeilijke situaties binnen één bepaalde onderwijssetting.

In deze fase van de studie waren wij heel expliciet geïnteresseerd in een verklaring van het gedrag, niet in de effectiviteit of de pedagogische juistheid (normatief) van het gedrag van leerkrachten e.g. vormende personen in het algemeen. De verklaring van het gedrag zou - evenals trouwens de wijze van data-verzamelen en de wijze van analyseren van dat gedrag - ten dienste moeten staan van de opzet van een ervaringstraining voor vormende personen, waarin deze personen zich bewust kunnen worden van het eigen gedrag. Bewustwording van het eigen gedrag verhindert een voortijdige attributie van het eigen falen aan factoren buiten de persoon van de leerkracht zoals: te grote klassen; bestaande autoritaire systemen en structuren; geringe motivatie van leerlingen; slechte methodiek en didactiek. Hoe belangrijk wij deze factoren op zich ook vinden, zij mogen niet als rechtvaardiging voor het eigen falen gelden. Wij vinden dat zulk een training in bewustwording vooraf behoort te gaan aan de inoefening van een z.g. effectieve of althans pedagogisch juiste handelingswijze.

Een sociaal-psychologische verklaring betekent in eerste aanleg dat het gedrag "*zoveel als mogelijk*" of "*zo volledig mogelijk*" verklaard wordt. Dit wil zeggen dat een sociaal-psycholoog geen genoegen neemt met een verklaring in termen van persoonsvariancie (p) of persoonsvariabelen (P) alleen. Sinds het moderne interactionisme zijn intrede heeft gedaan in de wereld van de psychologische theorieën (vgl. Hettema, 1967) zijn trektheorieën niet meer toereikend. Evenmin trouwens die theorieën welke het gedrag trachten te verklaren in termen van situationele varian-

tie (s) of situatieve variabelen (S) alleen. Het gedrag zal verklaard worden in termen van $p(P)$, $s(S)$ en $p(P) \times s(S)$.

Een sociaal psychologische verklaring houdt tevens in: een *complexe* verklaring. Dit betekent dat de verklaring geschiedt in termen van meerdere P-variabelen, meerdere S-variabelen en de onderhavige interacties (P_1 ; P_2 ; $P_1 \times P_2$; S_1 ; S_2 ; $S_1 \times S_2$; $(P_1 \times P_2) \times (S_1 \times S_2)$). Aan deze complexiteit wordt een inhoudelijke limiet gesteld: de complexiteit moet interpreteerbaar blijven. Onder een complexe P variabele verstaan wij meestal een combinatie van een meer structurele (dispositionele) variabele met een meer inhoudelijke (actuele) variabele. Een complexe S-variabele combineert eveneens een meer structurele variabele met "inhoudelijke" variabele (Wylderbeekonderzoek) of een meer algemene en verwijderde (Jessor en Jessor, 1973) omgevingsvariabele met een meer directe in de omgevingsvariabele "geneste" directe prikkelsituatie (Peter Kanisonderzoek).

2. Een sociaal psychologische analyse van pedagogisch gedrag houdt echter niet alleen in een verklaring van feitelijk gedrag. Zulk een analyse zoekt eveneens - en dat is de andere kant van de medaille - naar condities (van persoon en omgeving), waaronder een bepaald gedrag - dat vanuit een bepaalde overtuiging (normatief!) "gewenst" is - kan optreden. Een analyse van pedagogisch gedrag van aspirant-onderwijzer ten aanzien van normafwijkend gedrag van leerlingen maakt dat gedrag begrijpelijk, maar het resultaat van zo'n analyse maakt een geïnvolveerd sociaal psychologisch onderzoeker ook moedeloos. Vanuit dit "Anliegen" komt de gedachte op een experimentele set-up te bedenken, waardoor het mogelijk wordt bij bepaalde personen onder bepaalde omstandigheden dat gedrag op te roepen, dat wij ook vanuit een sociaal psychologisch standpunt gunstig vinden.

Wij bevinden ons nu in de tweede fase van de ontwikkeling van een doelstelling van deze studie. Ook in deze fase staat het onderzoek ten dienste van de ontwikkeling van een ervaringstraining, die gebaseerd is op het vergelijken van reacties van verschillende vormende personen in verschillende omstandigheden.

In deze fase moeten we als onderzoeker kleur bekennen. Het "Werkzeugkasten-concept" (vgl. Brandstätter en Montada, 1976) in

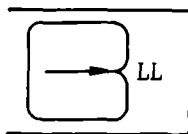
de pedagogische psychologie is dan niet meer houdbaar. In deze fase is het werk van Tausch en Tausch (1965) onze eerste inspiratiebron geweest (vgl. paragraaf 1.1.). Wij waren gecharmeerd van hun sociaal-integratief gedrag. Het bleek een illusie. Het ideaal werd dichterbij benaderd door het inductiebegrip van Hoffmann (1967 en 1970). Deze problematiek komt vnl. aan de orde in het Wylderbeekonderzoek waar methodologisch de nadruk ligt op een speciale wijze van dataverzameling (Wylderbeekonderzoek).

3. De derde fase in de ontwikkeling van een doelstelling voor deze studie is nog niet afgesloten. Vanuit een eigen sociaal-psychologisch standpunt (1.1.2.) wordt een nieuw model ontwikkeld ten behoeve van de bestudering van pedagogisch gedrag. Opvoeden en onderwijzen zijn sociale interactieprocessen (vgl. Jaspars, 1975). Consequent doorgedacht betekent dit de ontwikkeling van wat wij genoemd hebben "doorbraak"-gedrag. Doel van het onderzoek in deze fase is weer na te gaan onder welke condities doorbraakgedrag mogelijk is. Omdat niet duidelijk is wat doorbraakgedrag precies inhoudt, wordt met name in het Peter Kanisonderzoek een experimentele *data-constructie*-techniek ontwikkeld.

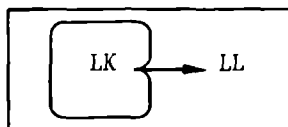
1.4. Situering van de vraagstelling in de historie van het onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie

De historie van het onderzoek naar de relatie tussen de vormende persoon en zich vormende persoon wordt gekenmerkt door een grote belangstelling voor het leren van het kind.

In de eerste fase (rond de tweede wereldoorlog) had het onderzoek vnl. betrekking op het opsporen van de leerpsychologische, motivatie-psychologische en ontwikkelings-psychologische condities *binnen het kind*, die van belang waren voor een succesvolle pedagogische arbeid (vgl. Nickel, 1976, 11). Deze opvatting leidt ertoe, dat een individueel kind aan zeer hoge voorwaarden moet voldoen (b.v. schoolrijpheid), voordat het aan onderwijzen blootgesteld kan worden. (Vergelijk Vedder, 1958). De taak van de leerkracht blijft beperkt tot een zich aanpassen aan de gestelde condities en zijn gedrag is nauwelijks voorwerp van analyse.



In de tweede fase (sinds de vijftiger jaren) wordt de effectiviteit van leren steeds meer afhankelijk gesteld van condities *buiten het kind* in de leeromgeving. In de leer- en ontwikkelings-psychologische literatuur blijft het leren en zich ontwikkelen weliswaar centraal staan, maar er verschijnen steeds meer studies die de consequenties van leren of zich ontwikkelen voor het onderwijzen belangrijker gaan vinden. Zo besteedt b.v. Stones (1967) weliswaar slechts 1 van de 15 hoofdstukken (35 van de 400 pagina's) aan de rol van de vormende persoon, maar hij introduceert dit hoofdstuk als volgt: "The primary aim will be to relate the principle of learning and development to the job of the teacher" (Stones, 1967). Het *Manual for Child Psychology* (Carmichael, 1970), besteedt een hoofdstuk aan de implicaties van de cognitieve ontwikkeling voor het onderwijzen (Rohwer, W. jr.). Binnen de sociaal-psychologische richting die het verbale lesgedrag bestudeert (vgl. Flanders, 1970), komt vervolgens de nadruk te liggen op het gedrag van de leerkracht in de leeromgeving. Het leiderschapsgedrag van de leerkracht naar z'n verschillende dimensies (vgl. Tausch en Tausch, 1970) wordt in een unilaterale beïnvloedingslijn bepalend geacht voor het leergedrag van het kind. Het gedrag van de leerkracht is een zeer belangrijke onafhankelijke variabele geworden in het onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie.

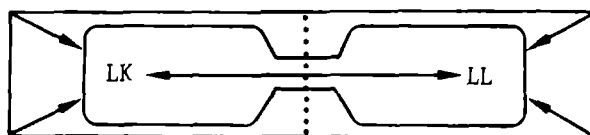


In deze fase ligt binnen de pedagogische psychologie de nadruk op wat men noemt "die Theorie des padagogischen Bezugs" (Ulrich, 1976, 59). Deze theorie (vgl. Bartels, 1970), die op fenomenologische wijze de aparte verhouding tussen opvoeder en opvoedeling (Zogling) trachtte te verduidelijken, heeft aan invloed ingeboet, omdat de betekenis van dat begrip meerduidig is en omdat het een begrip bleek te zijn dat geen empirische grondslag had en op deze wijze gemakkelijk speelbal van ideologische tegenstellingen kon worden.

Als wij het historische proces even blijven simplificeren terwille van de overzichtelijkheid, dan zien wij in de zeventiger jaren steeds meer theoretische kritiek komen op de uitzonderlijkheid van de relatie tussen opvoeder en opvoedeling (leraar-leerling). De mogelijke toepasbaarheid van axioma's uit de communicatietheorie (Watzlawick e.a., 1967) en de veronderstellingen van de theorie van het symbolisch interactionisme (Blumer, 1969) hebben geleidelijk aan gevoerd tot de benadrukking van de pedagogische interactie (vgl. Mollenhauer, 1972 en Wellendorf, 1973).

Ook kritiek op de methode van onderzoek (vgl. Lukesh, 1975) als op simplificeren van unilateraliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling (vgl. Fiedler, 1975) blijven niet uit. Steeds meer wordt de *wederkerigheid in de relatie* benadrukt en bovendien wordt òn het gedrag van de leerkracht òn dat van de leerling en de wederkerige relatie tussen beiden beïnvloed door al dan niet gemeenschappelijke structurele en culturele variabelen.

Wij zouden dit laatste model - door Nickel (1976) het transactionele model genoemd - als volgt willen weergeven:



Dit model heeft voor de theorievorming naar onze mening het voordeel dat het complex is, maar het nadeel dat het niet onderzoekbaar is. Men zou langdurig in de tijd sequenties van interacties moeten volgen en telkens het verschil in "omgeving" daarbij incalculeren.

Onze eigen vraagstelling is bescheidener van opzet en gaat terug naar het ogenblik dat kritiek op het unilaterale karakter van de beïnvloeding een aanvang neemt (tussen tweede en derde fase). Voordat men nl. kan concluderen tot een wederzijdse relatie, moet eerst nog aangetoond worden dat de verwaarloosde invloed van leerling op leerkracht (in de tweede fase) een niet te onderschatten factor is. Voordat de algemene bewering van de sociale psychologie, dat ook onderwijs en opvoeding sociale interactieprocessen zijn (vgl. Jaspars, 1975) waar gemaakt kan worden moet het feedback aspect in de interactie (vgl. ook Graumann, 1972) z'n aandacht krijgen.

Met name ook binnen de meer leertheoretische opvatting over sociale interactie (Homans, 1961) sluit men niet uit dat de reactie van het kind belonend of bestraffend kan werken op het gedrag van de leerkracht, mits het kind de gelegenheid krijgt om z'n inbreng te leveren in de sociale interactie. In de periode rond 1970 zijn ook door allerlei maatschappelijke ontwikkelingen zoveel vrijheidsgraden in de interactie tussen leerkracht en leerling ingebouwd dat (re)acties van leerlingen wel degelijk mogelijk zijn. Het is dan ook begrijpelijk dat de literatuur sindsdien op dit verschijnsel is ingesprongen.

Steeds meer wordt onderzoek bekend waaruit blijkt dat *gedrag van de vormende persoon een functie is van het daaraan voorafgaande gedrag van het kind*. (Wachsler en Mishler, 1970; Osofsky, 1971, Noble en Nolan, 1976).

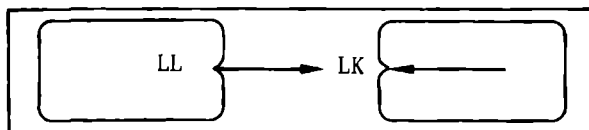
Sinds 1974 verschijnen in een tijdschrift als het "Journal of Applied Behavioral Analysis" regelmatig artikelen die zich bezig houden met "The effect of feedback on teachers behavior" en "The influence of students behavior on teachers behavior".

Het is geen wonder dat wij met ons onderzoek gaarne inspringen in deze lijn van onderzoek. Het onderzoek heeft bij ons dan niet het karakter van een momentopname in één dyadische interactie maar in een reeks van dyadische interacties, waarbij het gedrag van het kind vastligt. Als wij deze analyse beschouwen als een onderdeel van een analyse van vormend gedrag, krijgt deze analyse speciale betekenis, omdat vormend gedrag niet betekent reactief gedrag maar initiatief gedrag met een bepaalde intentie (doorbraakgedrag).

De vraag luidt dan: in hoeverre gedrag, dat een functie is van

het direct daaraan voorafgaand gedrag van het kind, nog vormend gedrag genoemd kan worden. Wij staan dan wel te denken op populatieniveau en niet meer op individueel niveau.

Het gedrag van de leerkracht is in dit onderzoek de afhankelijk variabele in tegenstelling tot fase 2, waar dat gedrag steeds als onafhankelijk variabele fungeert. Dit gedrag wordt afhankelijk gesteld van de directe actuele prikkel (gedrag van het kind) maar ook van een variabele die binnen de persoon van de leerkracht de neerslag van zijn voorafgaande ervaring representeert.



Fase 1 en fase 2 zijn gecombineerd met dien verstande dat leerkracht de plaats inneemt van leerling en omgekeerd.

1.5. Voorlopige vraag- en probleemstelling.

Sociaal-psychologische analyse van het feitelijk pedagogisch gedrag van aspirant-onderwijzers in pedagogisch moeilijke situaties binnen het onderwijs

Wij noemen deze vraag- en probleemstelling voorlopig omdat het mogelijk is dat door de exploratieve analyse van de data (hoofdstuk 4) de definitieve hypothese-vorming mede beïnvloed kan worden.

Wij combineren de termen vraag- en probleemstelling, om het in paragraaf 1.1. geformuleerde onderscheid tussen het zoeken naar een verklaring voor (veelal autocratisch) normerings-gedrag en het zoeken naar condities waaronder evt. ander gedrag mogelijk is, te accentueren. De vraag hoe het komt dat vormende personen (in de praktijk) met betrekking tot pedagogisch moeilijke situaties binnen het onderwijs zich zo gedragen als zij zich gedragen, moet onderscheiden worden van de opgave (*προβλημα*) om voorwaarden binnen persoon en situatie te creëren, die "doorbraak" gedrag mogelijk maken.

De term analyse heeft betrekking op "verklaring" van gedrag en

"ontleding" van gedrag. Voorzover het betreft de verklaring betekent sociaal-psychologisch een "zo volledig" mogelijke en "zo complex" mogelijke verklaring van gedrag, dat zowel als "response" als als "stimulus" kan worden opgevat. Met betrekking tot ontleding bedoelen we met sociaal-psychologisch een ontleding van het gedrag in termen van de dimensies Sympathisering en Normering; waarbij Normering kan worden opgevat als impliciet sociaal-integratief, en in combinatie (C-score) met Sympathisering als expliciet sociaal-integratief. Tenslotte wordt een poging gedaan in de I-score om de sociale inductie-techniek (vgl. Hoffman en Saltzstein, 1967) zo volledig mogelijk weer te geven. In het Wylderbeekonderzoek wordt per gedragstype (S.N.I.C.) een "rating"-schaal geconstrueerd, waarbij de schaalpunten inhoudelijke gedragscategorieën representeren. In het Peter Kanisonderzoek wordt een geheel andere ontledingstechniek toegepast, ontleend aan de zg. "inhoudsanalyse" (Berelson, 1952).

Pedagogisch gedrag heeft betrekking op gedrag dat in principe bedoelt om een vormende intentie (gebroken dan wel ongebroken) te hebben. Feitelijk pedagogisch gedrag heeft betrekking op verbaal gedrag dat in de directe rede op een "band" wordt ingesproken onmiddellijk nadat de situatie is "gehoord" en onder een zekere tijdsdruk (zie hoofdstuk 2: dataverzameling).

Aspirant-onderwijzers zijn studenten van de pedagogische academie te Venlo en Nijmegen resp. in het eerste en derde jaar van hun opleiding. (resp. Wylderbeek- en Peter Kanisonderzoek).

Pedagogisch moeilijke situaties zijn in eerste instantie situaties waarbij er een discrepantie is tussen feitelijk en "gewenst" gedrag (bedreigendheid); vervolgens situaties waarin er een discrepantie is tussen het actuele en het habituele gedrag (intrigering) en tenslotte situaties waarin het gedrag van de ene zich vormende persoon discrepant is met het gedrag, de intentie of de verwachting van een andere zich vormende persoon (storend-zijn).

Al deze situaties vinden plaats binnen een min of meer progressieve onderwijssetting (Wylderbeekonderzoek) of afwisselend binnen een meer progressieve en een meer traditionele onderwijssetting (Peter Kanisonderzoek).

1.6. Basisvaardigheden van sociale interactie

Basisvaardigheden van sociale interactie als doel van de socialisatie formuleren lijkt een voorlopig eindpunt van een lang proces. Uitgebreide beschrijving van dit proces is in het kader van dit proefschrift niet mogelijk. Wij hebben er reeds op gewezen (1.2.2.) dat zich binnen de sociale wetenschappen (vgl. Moscovici, 1976: sociaal psycholoog; Habermas, 1968: socioloog en Mollenhauer, 1972: pedagoog) een veranderingsproces voltrokken heeft, dat zeer globaal (via Wilson, 1973) wordt weergegeven als de overgang van een "normatief" paradigma naar een "interpretatief" paradigma.

Deze overgang wordt treffend geïllustreerd in "The Handbook of Social Psychology", waarbij Child in de eerste uitgave (1954) spreekt over het socialisatieproces als een *conformeringsproces* (reductie- en uniformeringsproces), terwijl hij in de tweede uitgave (1969) geassisteerd door Zigler spreekt over een *transactieproces* tussen mensen. Zoals wij eveneens gezien hebben is het onduidelijk of deze transactie tussen mensen slaat op de transactie tussen degene die sociaal maakt en degene(n) die sociaal wordt (worden) of dat het interactieproces bedoelt de relatie tussen zich vormende personen aan te geven.

Sociaal psychologen beschrijven op handboek-niveau het socialisatieproces als een adoptie- en internalisatieproces van de meest uiteenlopende zaken als kennis, waarden, taal, gedrag, normen, zienswijze etc. (vgl. Cronbach, 1963; Secord en Backman, 1964; Brown, 1965; Jones en Gerard, 1967).

Met betrekking tot het doel van het socialisatieproces wordt door deze sociaal psychologen in het algemeen vrij sterk de conformering en aanpassing benadrukt. Men krijgt echter de indruk dat zij vervolgens schrikken van hun eigen bewering en zich dan haasten om te stellen dat socialisatie *niet* behoort te leiden tot een brute vorm van conformiteit. Dit proces is in het werk van Jones en Gerard (1967) goed zichtbaar. Zij stellen dat het socialisatieproces de functie heeft om de klippen van de Scylla en de Charibdis te vermijden (resp. "Stultified conformists" en "anti-social" deviates). De vaargeul ertussen wordt door hen niet duidelijk geformuleerd. Wel leggen ook zij de nadruk op de *internalisatie* (van waarden en normen) maar wij moeten toch een beroep doen op de ontwikkelings-

psycholoog Hoffmann (1970 en 1975), om het dilemma te kunnen doorbreken tussen een effectieve maar rigide internalisatie zonder reflectiemogelijkheid en een slechte of geen internalisering. De zgn. "humanistic" internalisatie doorbreekt dit dilemma en dit heeft tot consequentie dat niet meer "the timing, intensity and consistency of socialization demands" (Jones en Gerard, 1967, 99) belangrijke voorwaarden zijn voor het oproepen van internalisatie, maar inductie-technieken (zie hoofdstuk over afhankelijke variabelen).

Sinds 1970 is de topic socialisatie nagenoeg verdwenen uit de sociaal-psychologische handboeken. De indruk bestaat dat de discussie zich sedertdien heeft verplaatst naar de sociologie. Sociologen hebben in het algemeen veel explicieter nagedacht over het doel van de socialisatie (vgl. Goslin, 1969). Aanvankelijk - in de vijftiger jaren - was er eenstemmigheid bij de sociologen omtrent het doel van de socialisatie. Onder de hegemonie van Durkheim en Parsons werd de functie van de socialisatie naar de maatschappij toe gedefinieerd als de reproductie en de duurzaamheid van het sociale systeem. Naar het individu toe werd gesproken over een aanpassing en inlijving van het "barbaarse" individu en een "geciviliseerde" samenleving. De knuppel werd in het hoenderhok gegooid door de Amerikaanse socioloog Wrong (1961) die Parsons beschuldigde van een "overgesocialiseerde" kijk op de mens. Volgens Wrong baseert Parsons zich ten onrechte op een gedachtengang van Freud, wanneer Parsons beweert dat identificatie met het super-ego leidt tot internalisatie van normen en waarden en dus tot conformering. De kritiek van Wrong is gretig overgenomen door de kritische sociologen in Duitsland. Habermans (1968; 1973) wijst er op, dat de benaderingswijze van Parsons wel de stabiliteit en duurzaamheid van het systeem kan verklaren maar door de impliciete aanname van een aantal theorema's (integratie-, identiteits- en conformiteitstheorema) minder goed raad weet met de empirisch geconstateerde verandering in het systeem. Bovendien is het - overigens indrukwekkende - theoretische bouwsel van Parsons beter geschikt om - naar het individu toe - de "Vergesellschaftung" te verklaren dan de "Individuierung" (vgl. Reichwein, 1970). Was het aanvankelijk de bedoeling van de kritisch sociologen om te pogen om zowel het aanpassingsmoment als het verzetmoment in het socialisatiedoel te verenigen (vgl. Mitscherlich, 1963), geleidelijk aan komt de nadruk te

liggen op de combinatie van aanpassing en zich laten gelden in de interacties met andere mensen. Deze ontwikkeling wordt versterkt door de hernieuwde belangstelling voor het symbolisch interactionisme, (Blumer, 1969) een richting in de sociologie die sinds G.H. Mead (1934) alleen in Chicago levendig was gehouden. Het begrip individuatie was reeds door Habermas uitgewerkt in de van Goffman (1963) geleende term Ik-identiteit. Krappmann - een leerling van Habermas - zal dit begrip uitwerken in het kader van het door symbolisch interactionisme zo belangrijk geachte begrip: sociale interactie (vgl. Krappmann, 1969). Op deze manier wordt het begrip Ik-identiteit getrokken uit de sfeer van de critiek op het structureel functionalisme en gaat functioneren als correlaat van de sociale interactie.

Dan is het begrip ook weer terug binnen het kader van de sociale psychologie waar het sinds G.H. Mead uit verdwenen was. Hoewel Krappmann aanvankelijk (1969) het begrip Ik-identiteit uitwerkt als voorwaarde en gevolg van sociale interactie, ziet hij dit begrip naderhand ook als doel van de socialisatie (Krappmann, 1972).

Doel van de socialisatie is dus het in stand houden van de interactie tussen mensen gezien als een absolute levensvoorwaarde voor mensen. Die sociale interactie wordt in stand gehouden middels maatschappelijke voorwaarden maar ook door de Ik-identiteit van de interactiepartners. Sociale interactie wordt om methodische redenen gezien als een vrije onderhandelings situatie (Krappmann, 1969, 26) en deze "herrschaftsfreie" situatie zorgt dat Ik-identiteit ontstaat maar vereist ook - in deze sociologische analyse - Ik-identiteit. Welnu Ik-identiteit kan niet tegelijkertijd en onder hetzelfde opzicht oorzaak en gevolg zijn en deze logische opmerking geeft ons het inzicht dat vormende personen - in een socialisatieproces - Ik-identiteit moeten bezitten, terwijl zich vormende personen middels een vrije interactie onderling zich deze Ik-identiteit moeten verwerven.

Iedere persoon - in interactie met anderen - staat voor het volgende dilemma:

"Wie soll es sich den Anderen präsentieren, wenn es einerseits auf seine verschiedenartigen Partner eingehen muss, um mit ihnen kommunizieren und handeln zu können, andererseits

sich in seiner Besonderheit darzustellen hat, um als dasselbe auch in verschiedenartige Situationen erkennbar zu sein?".

(Krappmann, 1969, 7).

Het antwoord luidt, dat daartoe telkens opnieuw in interactie met anderen Ik-identiteit "gepresteerd" moeten worden d.w.z. een combinatie van persoonlijke en sociale identiteit gecreëerd moet worden. Op deze wijze wordt voorkomen, dat men zich onder meer vastklampt aan de verwachtingen van anderen of dat men vlucht in een eigen imaginaire wereld (vgl. ook "humanistic" internalisatie van Hoffman, 1970; 1975).

Ik-identiteit kan ook vertaald worden in *basisvaardigheden van sociale interactie*. De essentie van deze basisvaardigheden is de combinatie van een zich instellen op de intentie van de ander in de interactie (empathie) en het inbrengen van eigen intenties (identiteitspresentatie)⁶). Empathie of "role taking" is een begrip dat - ofschoon oorspronkelijk afkomstig van sociaal-psycholoog G.H. Mead - door ontwikkelingspsychologen is overgenomen. Hoffman (1977^e, 299) definieert deze empathie als "the awareness and the vicarious affective response to another person's feelings". Er bestaat een affectieve en cognitieve role-taking. Turner (1962) beschouwt "role-taking" als een "role-making" proces. In dit kader kan dan ook "role-taking" beter vertaald worden als "perspectief-coördinatievaardigheid" (Buis, 1976). Selman (1975) wijst er op dat de *coördinatie van perspectieven* het kenmerkende element is voor het rolnemingsproces bij oudere kinderen (vgl. ook Heymans en Roeders, 1976). De perspectief-coördinatievaardigheid is in deze opvatting als een cognitieve structuur of denkstrategie opgevat met behulp waarvan een kind zijn interacties met de omgeving reguleert en derhalve - in symbolisch-interactionistisch perspectief - ook zijn interpretaties van de omgeving. Het lijkt dan ook belangrijk om de ontwikkeling van deze P.C.V. te stimuleren (vgl. Van Lieshout e.a. 1973), al moet men wel bedenken dat deze ontwikkeling (vgl. Krappmann) moet plaatsvinden vanuit de ervaring van een conflict tussen de verwachting die Ego heeft over de handelingsstructuur van Alter en de door Ego gepercipieerde feitelijke handeling van zijn interactiepartner. Juist dit conflict leidt tot epistemische motivatie (Berlyne, 1960 en 1965).

Naast de coördinatie van het perspectief van de ander moet de mens in interactie met anderen ook zijn *eigen perspectief in de interactie kunnen inbrengen*, dit is: zijn identiteit presenteren. Goffman (1968) heeft deze "presentation of self" op eigen wijze uitgewerkt en laten zien in extreme situaties (psychiatrische inrichtingen). Er zijn echter weinig studies bekend waarin identiteitspresentatie op gecontroleerde wijze empirisch wordt uitgewerkt. Waar dat wel gebeurt heeft identiteitspresentatie betrekking op de onafhankelijkheid van kinderen binnen de gezinsstructuur (M.A. Strauss, 1962).

1.7. Doorbraak-gedrag

Wij willen in deze paragraaf een aantal gedachten bundelen m.b.t. pedagogisch gedrag en de eisen die men aan dit gedrag moet stellen, wil het passen binnen het sociaal-psychologische opvoedingsmodel zoals we dat in dit hoofdstuk ontwikkelen.

In de vorige paragraaf hebben wij de begrippen *Roldistantie* en *Ambiguiteitstolerantie* "gereserveerd" voor het beschrijven van doorbraak-gedrag van de vormende persoon. Roldistantie betekent dan in deze samenhang, dat de vormende persoon zich distantieert van de eigen rol als normhandhaver (binnen het normatieve paradigma). Het begrip Roldistantie wordt door Goffman beschreven in zijn boek "Encounters" (1961, 83-152). De mate waarin het individu zich aan zijn rol vastklamt kan een heel continuum bestrijken; een continuum dat gedefinieerd wordt door "overattachment" aan de ene kant en "alienation" aan de andere kant. Daartussen ligt een heel gebied waarin de persoon zich met distantie tot zijn rol verhoudt. Door een soort van actieve manipulatie van de situatie wordt een wig gedreven tussen het individu en zijn rol, tussen "zijn" en "doen". "This 'effectively' expressed pointed separateness between the individual and his putative role I shall call role-distance (Goffman o.c. 107). Krappmann vindt deze opvatting over roldistantie problematisch en sluit aan bij de gedachtengang van Parsons en Bales (1955), wanneer hij zegt, dat een roldistantie à la Goffman, die het individu "befähigt, die Ausgestaltung des Handelns in einer Rolle zu variieren", vanuit dat perspectief moet leiden tot "die Auflösung institutioneller Ordnung" en tot "Identitätsdiffusion des

Individuums" Krappmann, 1969, 112). Krappmann sluit dan aan bij de opvatting van Berger en Luckmann (1966), dat roldistantie slechts mogelijk is in zgn. secundaire socialisatie: "nur in Bezug auf Realitäten die in der sekundären Sozialisation internalisiert werden". (Berger en Luckmann, 1966, 189). Wij hebben deze discussie hier opgevoerd, om te laten zien, dat sociologen zich in allerlei bochten moeten wringen, omdat zij geen onderscheid maken tussen de sociale basisvaardigheden, die de zich vormende persoon moet leren en de sociale basisvaardigheden, waarover de vormende persoon behoort te beschikken.

Roldistantie van de vormende persoon betekent dan m.b.t. onze studie: distantie van de gedragssituatie van de leerling, die oorspronkelijk geformuleerd is als een discrepantie tussen het feitelijk en gewenst gedrag en die geherdefinieerd moet kunnen worden als een situatie waarin het actuele gedrag afwijkt van het habituele gedrag van de leerling of als een interactiesituatie tussen zich vormende personen, welke gekenmerkt wordt door conflict d.i. discrepantie tussen de intentie van Ego en van Alter.

Op deze wijze wordt de directe relatie tussen de opvoeder als "ordehandhaver" en het kind als "ordeverstoorder" a.h.w. opgeblazen. Op deze wijze is ook "systemsprengendes Verhàlten" en "emancipatorisch" gedrag mogelijk (vgl. Mollenhauer, 1970). Op deze wijze wordt het mogelijk c.q. makkelijker voor de pedagoog om zich in "moeilijke" situaties te onttrekken aan de verlamrende druk die uitgaat van het voorafgaande gedrag van de leerling. Reeds in 1965 heeft Brown (o.c. 194) gewaarschuwd tegen het stelselmatig ontkennen van de "active and creative role of the child" in het socialisatieproces. Deze rol kan pas tot zijn recht komen als die rol niet als te bedreigend wordt ervaren.

De roldistantie impliceert tevens een distantie van het strikte behaviorisme, dat uitgaat van de gedachte dat het gedrag (ook van de vormende personen) gecontroleerd wordt door "environmental contingencies". Afgezien van het feit of "environmental contingencies" gelijkgesteld kunnen worden met het voorafgaande gedrag van de leerling, is in deze conceptie pedagogisch gedrag, laat staan doorbraakgedrag, mogelijk. Hun motto is:

"A person does not act upon the world, the world acts upon him". Het moderne sociaal-behaviorisme heeft hierop wel een antwoord "It is true that behavior is regulated by its contingencies, but the contingencies are partly of its own making" (Bandura, 1977, 203)

Roldistantie maakt het derhalve mogelijk om de gedragssituatie van de leerling te herdefinieren, zodat de vormende persoon kan reageren op een mede door hemzelf gecreëerde situatie.

Nadat⁷⁾ de vormende persoon zich gedistantieerd heeft van de "normatieve" relatie tussen hem en de leerling, krijgt de tweede sociale basisvaardigheid de ambiguïteitstolerantie de kans om zijn werk te doen. De herdefinitie van de gedragssituatie stelt de vormende persoon nl. voor problemen. Er zijn twee mogelijke herdefinities. In het eerste geval wordt een cognitief conflict ingevoerd in termen van tegenstrijdigheid bij één leerling. In het tweede geval in termen van discrepantie tussen twee personen (sociaal conflict). Ambiguïteitstolerantie betekent dan het kunnen tolereren van conflicten. Het begrip "Tolerance vs. Intolerance toward ambiguity" werd voor het eerst gebruikt door Else Frenkel-Brunswik in haar studie m.b.t. ethnische vooroordelen o.a. binnen de studie m.b.t. autoritaire persoonlijkheid (Else Frenkel-Brunswik, 1950). Ook Rokeach (1951) heeft gewezen op de samenhang tussen vooroordelen en meer "closed" denken. Geleidelijk aan krijgt het begrip (vgl. Brown, 1965) de invulling van een flexibele persoonlijkheid (cognitieve stijl van de autoritaire persoon) in vergelijking met de rigide persoonlijkheid (vgl. Rubenowitz, 1963). Het is niet moeilijk om deze lijn uiteindelijk door te trekken naar de concreet-abstracte persoonlijkheid (Harvey e.a., 1961) en de complexe persoonlijkheid (Schroder e.a., 1967).

Wij zijn intussen afgedwaald van het begrip doorbraak-gedrag als gedrag. Tolerantie voor ambiguïteit als basisvaardigheid in sociale interacties moet tot uitdrukking komen in het gedrag van de vormende persoon met betrekking tot de door hem gedefinieerde conflicten.

Bij het eerste cognitieve conflict zal de vormende persoon vnl. voor zichzelf een oplossing moeten zoeken om het conflict op te heffen. Dat betekent dat - wil hij vermijden om een eenvoudige oplossing te kiezen - de tegenstrijdigheid moet laten bestaan (uitstel-gedrag) en vervolgens met behulp van zijn integratieve com-

plexiteit (vgl. Schroder e.a., 1967) een oplossing moet kiezen die in de buurt komt van wat Abelson (1959) (vgl. ook Jaspars, 1972) noemt de "transcendence" en Cohen (1969) bedoelt met de "Fähigkeit inkongruenter Information im Urteil zu integrieren" (o.c. 145). Wij komen op deze problematiek terug bij het hoofdstuk over pedagogische complexiteit (7.3. en 7.4.).

Het tweede door ons meer sociaal (cognitief) conflict genoemd zal vooral naar het kind toe opgelost moeten worden. Past het eerste conflict in een directe relatie tussen leerkracht en leerling binnen het interpretatieve paradigma, het laatste conflict heeft meer betrekking op ons indirect interactiemodel. Het conflict zal in dit laatste geval naar het kind toe verhelderd moeten worden. Zulk een verheldering betekent in eerste instantie dat het kind duidelijk gemaakt moet worden, dat er meerdere perspectieven in de handelingssituatie aanwezig zijn.

Dit betekent dat het kind eerst *perspectief-gedifferentieerd* moet zijn voordat het perspectief-gecoördineerd kan zijn (vgl. Oppenheimer, 1977 en 1978). De eerste taak van de opvoeder is nl. om de eenzijdigheid, egocentriciteit en unidimensionaliteit (vgl. Jaspars, 1972) in de conceptie van dat kind te doorbreken. Daarna pas kan het kind gestimuleerd worden om deze door hem beleefde pseudotegenstrijdigheid op te lossen en wel zodanig, dat een zo complex mogelijke oplossing resulteert. Dit kan o.a. betekenen dat er nieuwe elementen in de structuur worden ingebouwd (vgl. Abelson, 1959 en Pascual-Leone, 1970). In deze samenhang wordt gedoeld op de structuur van het morele oordeel (Heymans, 1979) maar waarschijnlijk kan de gedachtengang ook gelden voor het moreel gedrag.

Heymans (1976) probeert vanuit de cognitief-structurele theorie van Kohlberg consequenties te trekken voor de opvoedingsstijl. Ontwikkeling is volgens deze theorie een omvorming van denkstructuren die tegelijk handelingsstructuren zijn. Deze omvorming is uiteraard het resultaat van de interactie tussen de structuur van het organisme (het kind) en de structuur van de omgeving (o.a. de opvoeder en zijn gedrag). Welnu Gerris (1976) constateert dat er minstens zeven curricula bestaan ter stimulering van de sociale cognitie bij het kind, die evenveel recepten bevatten voor het opvoedkundig handelen, maar toch: "es liegen keine Arbeiten vor, in denen die Relation zwischen Erziehverhalten und die Entwicklung der soziale kognitive

theoretisch afgeleid werden". (Heymans, 1976, 3.).

Het zal uit het voorgaande duidelijk zijn dat wij voor ons onderzoek niet direct behoefte hebben aan zulke consequenties voor het opvoedend gedrag. Zoals gezegd doet Heymans (1976) wel een poging om dit gat op te vullen en construeert een tweetal opvoedingsstijlen die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het morele oordeel nl. de "Konflikterzeugende Stil" en de "Konflikt-losende Stil". In het licht van de invulling van tolerantie voor ambiguïteit als sociale basisvaardigheid in verband met het omgaan met het conflict tussen kinderen gaan wij accoord met de conflict-oproepende stijl, maar hebben onze bezwaren tegen de conflict-oplossende stijl, zeker als op snelle wijze kenmerken van een handelingssituatie moeten worden aangeboden om het conflict op te lossen (conflict-reductie). Op deze wijze wordt het kind nl. niet gestimuleerd om het conflict zelf op te lossen, maar worden hem oplossingen aangeboden die zijn tolerantie voor ambiguïteit niet op de proef stellen (vgl. Berger en Luckman, 1966). Derhalve willen wij graag spreken van de conflict-oproepende stijl én de stijl die het kind stimuleert om zelf het probleem op te lossen. Wanneer men de perspectief-differentiatie (= "perspection-taking" in meer dan één zin) belangrijker vindt dan de perspectief-coördinatie en men aanneemt, dat door een snelle bevordering van perspectief-coördinatie (en conflictreductie) juist niet de oplossing op een hoger niveau gestimuleerd wordt, dan zal men kritisch staan t.o.v. de "konflikt-losende Stil".

Wij proberen de betreffende opvoedingsstijlen niet in te vullen vanuit een theoretisch genormeerd ontwikkelingsproces maar vanuit het opstellen van de adequate condities die moeten leiden tot adequaat opvoedingsgedrag (doorbraak-gedrag). Wij zoeken die condities in de persoon (instelling) van de leerkracht en in de directe opvoedingsomgeving (personen en situatie). Het doorbraak-gedrag is op deze wijze inhoudelijk enigermate ingevuld. Rest ons te vermelden dat op populatieniveau het doorbraak-gedrag het karakter van stijl-gedrag heeft. Doorbraak-gedrag als gedrag met een gebroken of ongebroken intentie is relatief consistent gedrag (vgl. Magnusson en Endler, 1977). Het kan uiteraard van situatie tot situatie verschillen, maar doorbraak-gedrag is vooral een functie van de sociale basisvaardigheden van de vormende personen. Het is geen functie van de omgeving, omdat een kenmerk van doorbraak-gedrag is, dat de prik-

kelgebondenheid wordt doorbroken (vgl. Harvey e.a., 1961 en Hagedoorn, 1976). Uitgedrukt in termen van generaliseerbaarheid (vgl. paragraaf over interactie en interactionisme en hoofdstuk 4) is de V.R. (p) > V.R. (s). Wij komen in hoofdstuk 3 bij de verantwoording van de afhankelijke variabelen (o.a. sociale inductie) op deze problematiek terug.

Resumerend kan men doorbraak-gedrag beschouwen als gedrag dat het heersende normatieve paradigma doorbreekt en na die doorbraak zich manifesteert als gedrag, dat zich onttrekt aan prikkelgebondenheid (geheel of gedeeltelijk). Het is gedrag dat prikkelgebondenheid doorbreekt, doordat het - vanuit de tolerantie voor de bestaande ambiguïteit - voor zichzelf meerdere aspecten van een kind kan integreren en naar het kind toe meerdere aspecten van de interactiesituatie kan onderscheiden en presenteren (differentiatiecapaciteit). Inhoudelijk wordt stijlgedrag gedefinieerd als een combinatie van conflict-verhelderend gedrag en stimulerend gedrag in de richting van een complexe oplossing door het kind.

Op populatieniveau uit zich dit doorbraak-gedrag als stijlgedrag, omdat het vanuit de personen gezien gegeneraliseerd kan worden over situaties d.w.z. relatief consistent zal zijn d.w.z.: V.R. (p) > V.R. (s).

1.8. Interactie en Interactionisme

Het eerste internationale symposium over interactionele psychologie - gehouden in juni 1975 te Stockholm - is de spil geweest rond een opleving van de discussie welke de theoretische posities men behoort in te nemen bij de verklaring van gedrag.

Ekehammar (1974) in combinatie met Endler en Magnusson (1976) zijn de belangrijkste pleitbezorgers geweest van een z.g. "interactionistische" richting in de theorieën, die variatie in gedrag willen verklaren. Naast de trek-theoretische benadering ofwel het personologie (vgl. Alker, 1972) en het situationisme (vgl. Mischel, 1968) kan het moderne interactionisme worden beschouwd als:

"The synthesis of personologism and situationism, which implies that neither the person per se nor the situation per se is emphasized, but the interaction of these two factors is regarded as the main source of behavioral variation" (Ekehammar, 1974, 1026).

Er ontstaan problemen wanneer men d.m.v. een analyse van de variantiecomponenten op basis van variantieanalyses (vgl. Bowers, 1973) probeert aan te tonen, dat de $p \times s$ component in verhouding tot p en s component de meeste gedragsvariantie verklaart.

Analyse van de variantiecomponenten (zie Gleser e.a., 1965) was al een vooruitgang tot de eenvoudige schattingen van de variantie d.m.v. "sum of squares" (vgl. Meertens, 1976) of "mean squares" (vgl. Endler e.a., 1962) die Gleser e.a. voor incorrect houden. Bij de behandeling van de spontaniteitsparadox zullen we m.b.t. variabiliteit van gedrag gebruik maken van deze schattingen. Onlangs is echter ook critiek ontstaan op de schatting van de variantiecomponenten als indicatie voor het gelijk van de verschillende theoretische posities (Olweus, 1976; Golding, 1975). Ofschoon er naar onze mening enige onduidelijkheid is of de critiek van beide auteurs zich richt op de eenvoudige schattingen van de variantie (middels SS of MS), dan wel op de "gecorrigeerde" schattingen (middels \bar{V}_m of \bar{V}_m^2), willen we aannemen dat hun critiek zich ook richt op de gecorrigeerde schattingen.

Golding (1975) vindt, dat de theoretische positie niet kan worden gerechtvaardigd door een schatting van de gedragsvariabiliteit (ω^2) maar wel door de vergelijking van de generaliseerbaarheidscoëfficiënten ($V.R.$) vanuit p , s en $p \times s$.⁸⁾

Olweus (1976) komt met een fundamentele critiek op de interactie-term in de variantieanalyse, analyseert de verschillende betekenissen van interactie (van combinatie via interdependentie naar reciproke interactie (vgl. ook Overton en Reese 1973)) en eindigt met het simpele voorstel om gewoon na te gaan "*how do individual differences and situations interact in evoking behavior*" (o.c. 1975, 226). Meestal zal het onderzoek dan bestaan in het nagaan hoe de persoonsfactor en de situationele factor het gedrag bepalen. (vgl. hoofdstuk 8). Uit de combinatie van beide critieken trekken wij de conclusie, dat het zin heeft om te schatten met betrekking tot ons

sample de relatieve grootte van V.R.(p) en V.R.(s) in de diverse designs, om op die wijze na te gaan of persoons factor dan wel de situationele factor-gedefinieerd in termen van consistentie van gedrag- het meest veel-belovend is bij de verklaring van het gedrag. Voor alle duidelijkheid moet gezegd worden dat V.R.(p) en V.R.(s) in de zin van Golding een meting is van de relatieve consistentie van gedrag (vgl. Magnusson en Endler, 1977, 7) op populatieniveau. Wij komen op dit probleem terug bij de uiteenzetting van de "Stijl-gedrag" hypothese (hoofdstuk 4).

Er is sprake van absolute consistentie wanneer naast de V.R. ook de schatting van de grootte van de betreffende variantiecomponent bij de analyse betrokken wordt.

Cohherentie van gedrag tenslotte heeft betrekking op de consistentie van gedrag op individueel niveau ($n=1$). Wij komen hierop terug bij de paragraaf over individueel stijlgedrag: een onconventionele analyse (4.5.).

1.9. Samenvatting en overzicht van het onderzoek

Samenvatting

Deze studie is geïnspireerd vanuit een vraagstelling die geënt is op de klacht van een machteloze opvoeder in de praktijk.

De onmachtige opvoeder

Deze studie tracht een antwoord te geven op de vraag hoe het komt dat de opvoeder reageert zoals hij reageert in de praktijk ten aanzien van pedagogisch moeilijke situaties. De studie distantieert zich min of meer van de vraagstelling, hoe de opvoeder zou moeten reageren in deze situaties, om een bepaald doel of effect te kunnen bereiken. Deze laatste studies gaan daarbij stilzwijgend of expliciet uit van de stelling, dat het gedrag van de leerkracht afhankelijk is van de intentie, attitude of de persoonlijke overtuiging van de opvoeder. Dit laatste is een van de redenen waarom een zo inspirerende vraagstelling als die van A. Tausch (1958) en R. en A. Tausch (1965 en 1970) uiteindelijk niet bevredigt. De verklaring van gedrag in termen van persoonsvariabelen alleen is te eenzijdig. Bovendien is de poging om middels het type-gedrag sociaal-integra-

tief vs. autocratisch de sfeer van het 'eenvoudige stouterik'-paradigma te ontvluchten, tot mislukking gedoemd (model 1a). De tweedimensionaliteit van gedrag, waarop dit type is gebaseerd, is om technische redenen een wankel grondslag. Bovendien doet het gedrag - door zijn pseudotherapeutisch karakter in een vormings-situatie - onecht aan en is door zijn doelstelling binnen het normatieve paradigma duidelijk manipulatief van aard.

De meester is geknecht

Slechts wanneer men uitgaat van een geringe bedreiging van het voorafgaande gedrag van de leerling krijgt het "complexe woelwater"-paradigma (ordinale interactie tussen bedreiging en intrigeren) een kans (model 1b). Een sociaal-psychologische analyse van de leerkracht-leerling-relatie leidt tot een aantal conclusies:

- 1) Als men zich onttrekt aan de invloed van de effect-studies, dan wordt duidelijk dat het gedrag van de leerkracht in zijn relatie tot de leerling afhankelijk is van het voorafgaande gedrag van de leerling.
- 2) De term sociale interactie tussen leerkracht en leerling kan begrepen worden o.i.v. symbolisch-interactionistische studies als een symmetrische relatie tussen leerkracht en leerling. Binnen het vormingsmodel wordt dan opvoedingsdoel tot opvoedingsmiddel (methode) gemaakt, hetgeen principieel onmogelijk is (model 2). Ook in de historie van dat onderzoek naar leerkracht-leerling-relaties schijnt men "een brug te ver" te zijn.
- 3) De term sociale interactie kan ook begrepen worden als een socialisatiedoel, welk doel bereikt zou kunnen worden, doordat de opvoeder op een bepaalde manier intervenueert in de gestoorde relatie tussen leerlingen. Het feit dat de opvoeder niet meer in een directe relatie met de leerling staat, geeft mogelijkheden om het normatieve model te doorbreken.

De intervenierende pedagoog

Overzicht van het onderzoek

Het doel van de *Wyldebeek* studie wordt dan om te zoeken naar een verklaring van het praktijk-gedrag en van leerkrachten in pedagogisch moeilijke situaties binnen een onderwijssetting. Binnen model 1a is dat gedrag (sympathiserend, normerend alsmede de beoor-

deling van het sympathiek-zijn van leerlingen) afhankelijk van de mate van bedreiging van het voorafgaande gedrag van leerlingen en afhankelijk van de pedagogische grondhouding (BSO en Opa), respectievelijk gedragsintentie (G.I.).

Binnen model 1b is dat gedrag (C + beoordeling van psychologisch evenwicht van leerlingen) afhankelijk van de ordinale interactie tussen bedreiging en intrigeren van de gedragssituaties van leerlingen en de dispositionele integratieve complexiteit (D.I.C.) van de opvoeders.

Binnen model 3 tenslotte is het gedrag (sociale inductie en beoordeling van spontaan storende activiteit van leerling) afhankelijk van mate van storing die het gedrag van leerling m.b.t. andere leerling veroorzaakt en de mate van complexe (meerdere dimensionale) discriminatiecapaciteit.

Voor ieder van de drie vormingsmodellen is gezocht naar een optimaal analysedesign om de beschikbare variantie optimaal te kunnen benutten.

Er wordt verondersteld dat de situationele variabelen in deze studie duidelijk meer variantie verklaren dan de persoonsvariabelen. Met betrekking tot gedrag kan een spontaniteitsparadox geformuleerd worden. In termen van gedragsstijlanalyse kan men eerder spreken van een situationele stijl van opvoeden dan van een persoonlijke stijl.

Het *Peter Kanisonderzoek* is een voortzetting van het Wylderbeekonderzoek. De nadruk ligt in dit onderzoek op het zoeken naar "inhoudelijk" verbaal gedrag dat in pedagogisch moeilijke situaties afhankelijk is van de mate van bedreigend- en storend-zijn van het moeilijk gedrag, maar ook van de onderwijssetting en het onderwijsklimaat, dat kan gelden als een interactie tussen gedragssituatie en setting. Naast deze situationele factor wordt het gedrag ook afhankelijk geacht van geslacht, geografische afkomst en de dispositionele differentiële complexiteit van de enigszins ervaren aspirant leerkrachten.

DEEL II

Eigen onderzoek

HOOFDSTUK 2

De opzet van het Wylderbeekonderzoek

De voorlopige vraag en probleemstelling (1.5.) vereist een opzet van onderzoek, waarbij het zaak is om feitelijk pedagogisch gedrag te genereren in pedagogisch moeilijke situaties, die gekenmerkt zijn door een mate van *bedreiging*, een mate van *intrigering* en een mate van *storing*. Deze pedagogische situaties worden gesitueerd binnen een bepaalde *onderwijssetting*, terwijl het feitelijk gedrag verklaard kan worden in termen van persoonsvariabelen, omgevingsvariabelen en de eventuele statistische interactie tussen beide (groepen van) variabelen.

2.1. Proefgroep en locatie

Het onderzoek vindt plaats op de pedagogische academie "De Wylderbeek" te Venlo, omdat deze academie ten tijde van het onderzoek over een volledig ingericht talenlaboratorium beschikt (zie 2.3.).

De respondenten zijn mannelijke en vrouwelijke eerstejaars studenten^{*}), die op vrijwillige basis aan dit onderzoek meewerken. De proefgroep bestaat uit aspirant leerkrachten, omdat wij in eerder onderzoek (o.a. te Heerlen (vgl. Heynen, 1979 en te Eerbeek (vgl. Kouwenhoven-Elbers, 1971)) het gebruikte onderzoeksmateriaal (2.2.) bij soortgelijke proefgroepen hadden uitgeprobeerd en omdat deze groep de doelgroep is voor het ontwikkelen van een ervaringstraining.

Het onderzoek is uit technische en organisatorische overwegingen in twee fases uitgevoerd.

De eerste fase van het onderzoek vindt plaats in het talenlaboratorium. Per klas wordt eerst in het talenlaboratorium zelf het feitelijk pedagogisch gedrag gegenereerd. Daarna wordt in een ander lokaal een opinielijst (zie hfst.7) ingevuld en schriftelijk een algemene gedragsintentie weergegeven. Gedurende al die tijd kunnen de klassen onderling geen informatie uitwisselen. In deze eerste fase

^{*})De derdejaars studentengroep, die om een aantal redenen meer geschikt is om aan dit onderzoek deel te nemen, was niet beschikbaar.

nemen 74 studenten aan dit onderzoek deel. In de 2e fase van het onderzoek worden de deelnemers aan het onderzoek tegelijkertijd in een controleruimte geconfronteerd met een zorgvuldig "getimed" instructiepakket op geluidsband, zodat alle deelnemers precies evenveel tijd aan iedere opdracht kunnen besteden. In deze fase wordt de I.F.T.-test afgenomen, het "nagestreefde" gedrag gegenereerd, alsmede de perceptie van de leerling via een gestructureerde methode en middels een vrije persoonsbeschrijving. In deze tweede fase nemen 94 eerste jaarsstudenten aan het onderzoek deel. Deze twee fases van het onderzoek waren noodzakelijk vanwege de omvang van het onderzoek en om de mogelijke invloed van bv. het feitelijk gedrag op het nagestreefd gedrag zoveel mogelijk uit te schakelen. Het aantal identieke deelnemers aan beide fases van het onderzoek bedroeg 72.

2.2. *Het materiaal*

Als onderzoeksmateriaal kan men kwalificeren de operationalisatie van omgevingsvariabelen en persoonsvariabelen. De verantwoording van de omgevings- en persoonsvariabelen geschiedt in hoofdstuk 5 resp. 7. Wij willen ons hier beperken tot een weergave van het feitelijk materiaal.

De omgevingsvariabelen kunnen op twee niveaus geformuleerd worden: op het niveau van de gedragssituaties van de leerlingen en op het niveau van de organisatie van de onderwijs-leersituatie. In het Wylderbeekonderzoek hebben we alleen de gedragssituaties gevarieerd. In het Peter Kanisonderzoek is de onderwijsleersituatie gevarieerd; maar in het Wylderbeekonderzoek is deze constant gehouden.

De onderwijsleersituatie is gedefinieerd als een TOTGROCO¹⁾ situatie d.w.z. een situatie waarin sprake is van *totaliteitsonderwijs* (integratie van vakken), waarbij *groepjes* van kinderen moeten samenwerken (*coöpereren*) om tot een gezamenlijk product te komen. Voor een precieze definiëring in de instructie van het onderzoek verwijzen we naar bijlage 1. M.b.t. de operalisatie van de gedragssituaties (situaties waar leerlingen pedagogisch moeilijk gedrag vertonen) moet de onderzoeker minimaal acht situaties definiëren willen de drie variabelen, die hij in deze situatie tot uitdrukking moet brengen op grond van de probleemstelling (hoofdstuk 1), tot hun recht komen²⁾. Omdat twee van deze situaties - in termen van groepjes leerlingen

geformuleerd (zie bijlage 1) - moeilijk vergelijkbaar bleken met de situaties die geformuleerd waren in termen van één enkele leerling, zijn deze twee situaties van meet af aan uit het onderzoek geëlimineerd en is op de overige zes situaties een controle-onderzoek uitgevoerd (zie 5.2.) ter toetsing van de aanwezigheid van de drie variabelen. Hier volgt een korte beschrijving van deze zes gedragssituaties met slechts de voorlopige aanduiding van de drie variabelen.

	bedreigend	intrigerend	storend
Guus	n.v.t.	"Een pientere jongen, die altijd graag naar school komt, is er niet"	"Dit vinden de leerlingen uit zijn groepje vervelend, omdat de bijdrage van Guus erg belangrijk is voor het geheel"
Klaas	"Klaas heeft al de hele middag zitten vervelen. Hij was steeds met iets anders bezig. U hebt hem al enkele malen tot de orde geroepen".	"En alhoewel Klaas een hekel aan rekenen heeft, kan hij nu blijkbaar niet langer wachten".	n.v.t.
Toon	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Victor	"U merkt dat Victor, het zoontje van de veearts, steeds iets wil zeggen. Als U hem ernaar vraagt, zegt hij op beledigende toon: "Annie weet er niets van".	n.v.t.	n.v.t.
Els	n.v.t.	"Een van de meest intelligente leerlingen is een opgewekt en vrolijk kind. De laatste weken reageert ze echter anders".	n.v.t.
René	"Een nogal dominerend type, begint al direct de rollen te verdelen".	n.v.t.	"Dit wekt nogal de wrevel op bij de andere kinderen in Uw klas".

Voor een volledige beschrijving verwijzen we naar bijlage 1.

De summiere wijze, waarop de drie variabelen in de gedragssituatie zijn gedefinieerd, geeft deze situaties een semi-projectief karakter. Wij hebben voor een dergelijke werkwijze gekozen, omdat bekend is, dat, naarmate de externe prikkelsituatie minder gestructureerd is, des te groter a) "the contribution of internal factors", b) "the effectiveness of external social influences" en c) "the amount of alternatives in psychological pattern" (Sherif en Sherif, 1969, 62).

De operationalisering van de afhankelijke variabelen wordt besproken in hoofdstuk 3, de operationalisering van de onafhankelijke omgevingsvariabelen in hoofdstuk 5 en de onafhankelijke persoonsvariabelen in hoofdstuk 7. Rest ons hier het bespreken van de gekozen dataverzamelingstechnieken ter verkrijging van feitelijk pedagogisch gedrag.

2.3. Spontaan versus reflexief verbaal gedrag: een wijze van dataverzamelen

Een belangrijk doel van deze studie is het ontwikkelen van een *dataverzamelingstechniek* die het mogelijk maakt om de verbale reactie van vormende personen zo direct mogelijk, zo spontaan mogelijk vast te leggen naast de gebruikelijke reflexieve wijze van dataverzamelen.

Met name ook aan de sociale psychologie wordt het verwijt gericht, dat experimenteel onderzoek zover van de praktijk verwijderd is en kunstmatig van aard is (vgl. Jaspars, 1971). De resultaten van een dergelijk onderzoek zouden niet generaliseerbaar zijn naar de situatie van alledag, maar zijn meestal wel intern betrouwbaar en valide.

Binnen de studie van het verbale gedrag van leerkrachten in het onderwijs (Hettema, 1972, Veenman, 1975) daarentegen, wordt getracht om gegevens te verzamelen in de natuurlijke situatie (de klas in zijn eigen omgeving). Daarbij wordt meestal via een "time-sampling"-observatiemethode het materiaal verzameld. De resultaten zijn meestal wel generaliseerbaar naar de algemene onderwijssituatie, maar niet specifiek voor probleemsituaties.

De gegevens uit beide soorten onderzoek zijn niet vrij van enige vorm van sociale wenselijkheid. Bij de opzet van ons eigen onderzoek stonden wij voor het volgende dilemma. verzamelen van materiaal in

een natuurlijke situatie (setting) ten aanzien van specifieke (pedagogisch moeilijke) prikkelsituaties.

De natuurlijke situatie heeft het nadeel, dat het zeer tijdrovend is om te zitten wachten tot zich een pedagogisch moeilijke situatie voordoet, die zich onder dié omstandigheden dan ook waarschijnlijk niet voordoet. Mocht dat wel het geval zijn (b.v. door leerlingen als "stooge" te hanteren) dan is nog maar de vraag, in hoeverre het een "echte" pedagogisch moeilijke situatie is. En mocht dat ook nog het geval zijn, dan is de situatie, die zich voordoet noch zó uniek dat ze nauwelijks vergelijkbaar is met eenzelfde situatie, die zich in een andere klas voordoet.

Specifieke prikkelsituaties kunnen in het laboratorium zodanig geconstrueerd worden, dat een vergelijking van reacties op dezelfde situaties mogelijk is, omdat de setting gecontroleerd kan worden. De situaties zijn dan "objectief" gelijk. Naarmate de situaties duidelijker gestructureerd zijn en de setting beter gecontroleerd is, wordt de kans op dezelfde reacties groter, individuele verschillen geringer. Dat is in ons onderzoek, dat zowel de prikkelsituatievariantie als de persoonsvariantie wil maximaliseren, een duidelijk nadeel. Bovendien blijft de kunstmatigheid van de omstandigheden bestaan.

Wij hebben besloten om de prikkelsituaties zo natuurgetrouw (en wel semi-projectief) na te bootsen, maar ze op een kunstmatige wijze aan te bieden, zodanig dat plotseling en in de verbaal directe rede moest worden gereageerd.

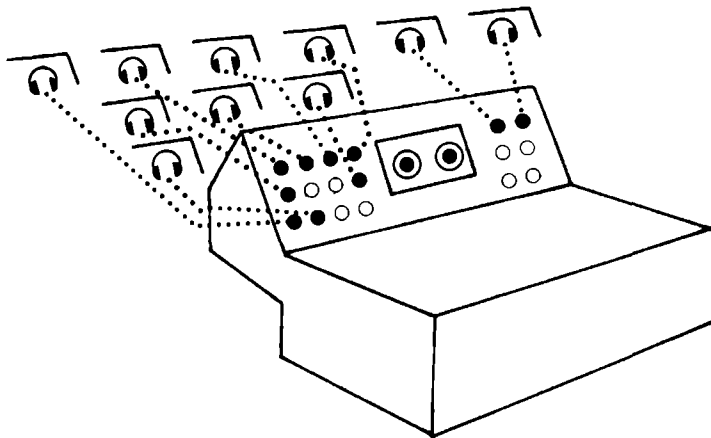
Op deze wijze hebben wij geprobeerd de nadelen van beide vormen van dataverzameling te minimaliseren, zowel de specifieke als de gezamenlijke nadelen van beide. Daarmede hebben wij niet de pretentie dit probleem opgelost te hebben, maar tegemoet gekomen te zijn aan een algemene roep in de sociale wetenschappen om feitelijk gedrag te verzamelen en te verklaren en geen gewenst, beoordeeld, nagestreefd of geïnterpreteerd verbaal gedrag (vgl. Waxler en Mishler, 1970, 255, Rutten, 1971, Roskam, 1974 en Lukesh, 1975).

Op welke concrete wijze hebben wij nu feitelijk, actueel en spontaan verbaal gedrag trachten te verzamelen? In feite hebben we om het probleem van de spontaniteit van gedrag te benadrukken een variabele met twee condities in het onderzoek gebruikt, n.l. Spontaan (S) en Reflexief (R), waarbij men de condities niet als uiteinden van één schaal moet beschouwen, maar als twee punten op een spontaniteitsschaal, zodat het verschil tussen beide relatief is.

In de spontane conditie worden de gedragssituaties - die zodanig zijn geconstrueerd dat ze zo natuurgetrouw zijn weergegeven (maar wel semi-projectief) in een invoelbare onderwijssetting - in een talenlaboratorium (zie figuur 2.3.1.) via een moederband per kop-telefoon aan de respondenten - die in afzonderlijke geluidsisolerende cellen zijn gezeten - gepresenteerd. Deze beschrijving is ten tijde van het onderzoek niet met visuele beelden verlevendigd om het semi-projectieve karakter van de situatie niet te verstoren.

Aan het einde van iedere beschrijving ging een belletje ten teken dat de respondenten onmiddellijk op de intussen centraal gestarte cassettebandjes hun reactie in de directe rede konden inspreken. Van te voren werd een of meerdere malen op een proefsituatie geoefend.

Figuur 2.3.1.



Wij hebben deze spontane conditie genoemd de *audio-spontane registratie- of opnameprocedure van gedrag (A-S)*. Deze wijze van aanbieden van de prikkelsituaties lokt naar onze mening, gefocused, spontaan, direct, gesproken gedrag uit. Vanuit economisch oogpunt is deze methodiek (t.o.v. de natuurlijke-situatieprocedure) bijna even verantwoord als de traditionele vragenlijst-methode, terwijl een bijkomend voordeel is, dat het op deze wijze verzamelde materiaal, een direct beschikbaar en interessant uitgangspunt is voor individuele feed-back en groeps-discussie in een ervaringstraining.

In de reflexieve conditie worden dezelfde situaties op tape aan-

geboden. De respondenten krijgen een vaste reactietijd toegemeten, binnen welke zij een geschreven reactie geven; weliswaar weer in de directe rede.

Wij hebben deze wijze van dataverzamelen de *schriftelijk-reflexieve (S-R)* genoemd, om de twee belangrijkste verschilpunten met de A-S procedure te benadrukken.

Het onderscheid tussen A-S en S-R registratie procedure is gemaakt om de hypothese te kunnen opstellen dat in de A-S procedure meer variantie verklaard wordt door het situationele facet dan door het persoonsfacet. In de S-R procedure is eerder het tegendeel het geval. Deze hypothese wordt getoetst in 4.2. onder "*spontaniteitsparadox*".

HOOFDSTUK 3

Verantwoording en operationalisering

van de afhankelijke variabelen

Pedagogisch gedrag in pedagogisch moeilijke situaties en leerling-perceptie (inhoudelijk en structureel) in diezelfde situaties constitueren het pakket van afhankelijke variabelen in deze studie.

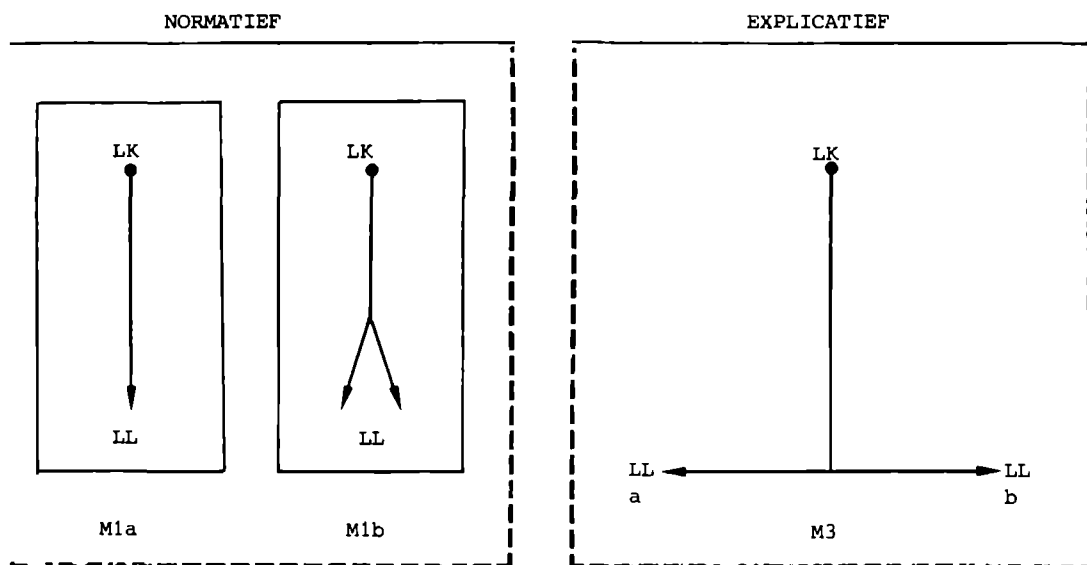
Voordat tot een definitieve constructie en operationalisatie van deze *gedrags- en perceptievariabelen* kan worden overgegaan, dient de keuze van de variabelen zoveel mogelijk verantwoord te worden vanuit de drie vormingsmodellen (M1a, M1b en M3) die in hoofdstuk 1 ontwikkeld zijn. In dat hoofdstuk hebben we een onderscheid gemaakt tussen het *normatieve* en *interpretatieve* paradigma (vgl. Wilson 1973) als stelsels van opvattingen over sociale interactie, die vaak stilzwijgend, impliciet en ook intuïtief (vgl. Kuhn 1970) ten grondslag liggen aan onderzoek dat verricht wordt m.b.t. sociale interactie. De genoemde modellen 1a en 1b zijn specificaties van het normatieve paradigma binnen het domein van de leerkracht-leerling relatie. In beide gevallen is er sprake van directe a-symmetrische relatie tussen leerkracht en leerling. De posities van leerkracht en leerling liggen vast. Beide zijn blootgesteld aan genormeerde (complementaire) rolverwachtingen, hun geïnternaliseerde disposities harmoniseren meestal met de rolverwachtingen.

In het algemeen heeft het normatieve paradigma betrekking op de normatieve setting (normen, regels), op de genormeerde relatie tussen leerkracht en leerling, op het normatieve proces (adoptie en internalisatie van regels van opvoeding en vorming) en het resulterende effect in de vorm van normatief gedrag (vgl. Stolte 1978). Zoals we nog zullen zien, ligt het verschil tussen model 1a en model 1b vooral in de impliciete benadering door de leerkracht van de leerling als enerzijds 'eenvoudige stouterik' en dus te 'conformereren' individu en anderzijds als 'complex woelwater' en dus te 'genezen' persoon.

Model 3 onttrekt zich aan een directe relatie tussen leerkracht en leerling, is semi-interpretatief van aard (vgl. het principieel onmogelijke model 2) en kan als *explicatief* beschouwd worden in

die zin dat de opvoeder intervenueert in de gestoorde relatie tussen leerlingen, waarbij de "afwijkende" leerling beschouwd kan worden als een 'buitenbeen'. Doel van de explicatieve interactie tussen leerkracht en leerling is te komen tot een interactie tussen leerlingen in interpretatieve zin.

Wij geven de drie modellen hieronder schematisch weer.



Wij zullen eerst de drie modellen beschrijven en de keuze van de gedrags- en perceptievariabelen binnen ieder van de drie modellen verantwoorden (3.1.) om vervolgens de afhankelijke variabelen te operationaliseren (3.2.).

3.1. Verantwoording van keuze van de variabelen binnen de vormingsmodellen

Binnen *model 1a* gaat men uit van de gedachte dat de mens van nature tot het kwade geneigd is en dat door opvoedende instanties snel moet worden ingegrepen, wil die mens niet verloren gaan (vgl. Hoffman 1970). In de filosofisch-theologische opvattingen van de

christelijke kerken (vgl. Augustinus; Thomas van Aquino; Ruby 1950; Häring 1954) en in de leer erfzonde vindt men deze impliciete theorie terug.

De vraag is nu of deze algemene opvatting ook weerspiegeld wordt in de (impliciete) theorieën over opvoeden en onderwijzen. Expliciete theorieën ontbreken veelal omdat volgens Gage (1963) met name in de psychologie men overrompeld wordt door psychologieën m.b.t. leren, maar niet m.b.t. onderwijs en opvoeden. Leren doet zich nl. op veel meer levensdomeinen voor dan alleen gezin of school en bovendien is "vormen" te beschouwen als een soort spiegelbeeld van leren. Als men weet hoe kinderen leren, weet men ook hoe ze gevormd moeten worden.

Uitgaande van model 1a vindt leren allereerst plaats d.m.v. conditioneringsprocessen. Vaste verbindingen tussen stimulus en respons worden gevormd d.m.v. techniek van bekrachtigen (belonen en straffen). Via de techniek van belonen worden de verbindingen tussen stimulus en respons gelegd; via de techniek van bestraffen worden bepaalde verkeerde verbindingen afgebroken. Het zijn echter vooral de eenvoudige stimulus-respons verbindingen, die d.m.v. bekrachtiging worden aan- of afgeleerd (eenvoudige gedragssequentie)¹⁾. Belangrijker voor ons object van onderzoek is de opvatting over leren als een identificatieproces. Het gaat daarbij niet om de adoptie van die simpele stimulus-respons verbindingen, maar vooral ook om de internalisatie van vormen van complexe realiteiten als bijv. het superego in de Freudiaanse theorie, attitudes in de sociale leertheorie van Bandura of het morele geweten uit de school van Piaget. Terwijl Piaget meer beschouwd wordt als degene, die uitgaat van de theorie van de aangeboren zuiverheid van de mens (Rousseau), wordt Freud gezien als iemand die - ondanks zijn critiek op de onderdrukkende rol van de samenleving - toch uitgaat van de theorie van de erfzonde die door de ontwikkeling van het superego overwonnen wordt. In tegenstelling tot de school van Piaget, heeft de Freudiaanse opvatting wel geleid tot een aantal consequenties voor het opvoedend gedrag. Waar het gaat over adoptie van morele standaarden gaat de belangstelling meestal uit naar identificatie-en imitatie-processen. Waar het gaat over internalisatie (introjectie) wordt in de meer natuurlijke onderzoekssettings de nadruk gelegd op de ouderlijke "discipline-techniques". Binnen die ouder-kind relatie wordt ge-

steld dat "moral development is fostered to the degree that the parent's discipline arouses anxiety over loss of love rather than physical pain" (Hoffman, 1970, 283).

De geëigende disciplinetechniek die hierbij aansluit is de zgn. "Love-withdrawal" (Hoffman, 1963). Uit angst voor het verlies van liefde (anaclytische identificatie) gaat speciaal het meisje en met name ook de kinderen uit de "middle class" zich gedragen conform de morele standaarden van de ouders. Binnen de meer experimentele onderzoekssettings (Mowrer en Aronfreed) rond internalisatie wordt gesteld dat met name bij jongens en in de "lower class" overname van de morele codes geschiedt o.i.v. "defensive" identificatie. Daar waar ouders straffend bezig zijn, leidt de angst voor verdere straf (en vermindering van verder conflict) tot overname van het gezichtspunt van de ouders. De geëigende techniek van de kant van de ouders is derhalve straf en dreiging met straf, hetgeen door Hoffman wordt gedefinieerd als "power-assertion".

Al deze processen vinden plaats binnen wat wij het normatieve paradigma genoemd hebben, dat door Nuthall en Snook (1973) als het "behavior-control" model binnen het onderwijs wordt aangeduid en dat algemeen (vgl. Bijlsma en Van der Kley, 1975) als een psychometrisch leermodel wordt aangeduid. Aanpassing aan de bestaande structuur is het voornaamste doel van de socialisatie.²⁾

De binnen dit model afgeleide opvoedingstechnieken nl. dreigen met het afbreken van een vertrouwensrelatie (love-withdrawal) en het dreigen met straf (power-assertion) vindt men weerspiegeld in een reeks van studies die wijzen op een twee-dimensionaliteit van kenmerken (gedrag), waarmee de (gedrags)relaties tussen mensen kunnen worden aangeduid en op basis waarvan fundamentele typen van gedrag kunnen worden geconstrueerd.³⁾ De belangrijkste willen wij hier noemen en verwijzen voor een extensieve beschouwing naar Knoers (1968), Corten (1972), Roggema (1969), Tausch en Tausch (1970) en Van de Griend (1964, 1971). Als algemene dimensies van persoonlijkheidstrekken van personen in interactie met elkaar worden algemeen (Borgatta, 1963, Jaspars, 1966, Rosenberg e.a., 1968) genoemd een *dominantie* dimensie en een *evaluatieve* (sympathie) dimensie. Vergelijkbaar zijn de dimensies die gevonden worden in de moeder-kind interactie, nl. *control* en *love* (Schaefer, 1959) in de bekende leiderschapsstudies binnen de industriële sector: *initiating*

Structure en *Consideration* (Fleishman en Harris, 1962) en in de pedagogische relatie binnen het onderwijs: *Lenkung* en *Wertschätzung* (Tausch en Tausch, 1970). Op basis van deze overweldigende leatuur lijkt het onontkoombaar om althans deze twee dimensies van pedagogisch gedrag op een of andere manier in ons onderzoek te operationaliseren. Wij hebben gekozen voor de operationalisatie van de gedragsbegrippen *Sympathisering* en *Normering* en verwijzen naar de concrete operationalisatie naar paragraaf 3.2. Voor de operationalisering van de perceptie zoeken wij naar een *evaluatieve* dimensie (3.4.).

Model 1b past naar onze mening niet binnen het interpretatieve paradigma van sociale interactie. Binnen dat paradigma zijn de partners in die interactie voortdurend bezig met (re)interpretaties en definities van elkaars gedragingen. De veronderstelling is dat de partners evenveel in de interactie kunnen inbrengen. Wij hebben reeds gezegd dat in een dergelijke directe interactie tussen leerkracht en leerling deze veronderstelling niet waar gemaakt kan worden, omdat een vormende relatie deze symmetrie ontkent. Wanneer men toch probeert in dit model een vormende relatie in te bouwen, dan gaat deze relatie sterk lijken op een therapeutische relatie tussen leerkracht en leerling (Tausch en Tausch, 1970, Rogers, 1969, Van de Griend, 1970).

Al naar gelang de opvatting over therapie kan men spreken over een "neutrale", een "laissez-faire" of een "psychotherapeutisch sociaal-integratieve" (Tausch en Tausch, 1965) gedragsvorm. Juist deze laatste gedragsvorm, die een verband probeert te leggen tussen een psycho-therapeutische relatie en een vormende relatie is voor ons interessant, omdat enerzijds begrip wordt getoond voor het afwijkende gedrag van de leerling in termen van "ziek" gedrag, waarbij de leerling wordt beoordeeld in termen van gevoelig en gespannen en anderzijds getracht wordt om - binnen het normatieve paradigma gebruikelijk - de leerling te laten functioneren binnen het bestaande normenpakket. De gedragsvorm, die een combinatie (C) van zowel begrip als normering representeert en die wij *sociaal-integratief* gedrag genoemd hebben, wordt geoperationaliseerd (zie 3.2.) als C-gedrag. De perceptie zal geoperationaliseerd worden in termen van *psychisch evenwicht* van de leerling (3.4.).

Model 3 is voortgekomen als reactie op het onechte en manipulatieve van het C-gedrag (zie hoofdstuk 1). Dit model past in zoverre binnen het interpretatieve paradigma, dat het doel van het pedagogisch gedrag is om de sociale interactie, die in model 2 verondersteld wordt, juist te bewerkstelligen. Het model tracht model 1a en 2 te integreren. De vormende persoon krijgt hier de kans om als vormende persoon, interpretator te zijn i.p.v. controleur (model 1a) of manipulator (in model 1b) Model 3 komt niet uit de lucht vallen;

Het begrip internalisatie dat in model 1a een kernbegrip is, wordt aan kritiek onderworpen (vgl. Hoffman, 1970). Nog belangrijker is echter dat er met betrekking tot leren een zgn. "cognitive Wende" zich voltrekt. Het psychometrisch leermodel (inhoudsleren) wordt vervangen door een epistemologisch leermodel. Leren wordt opgevat als een cognitief verwerkingsproces: een organisatie en verwerkingsproces, een model dat bovendien het leren leren (procesleren) benadrukt (Rogers, 1969). Het leren van eenvoudige stimulus-respons verbindingen ter constituering van gewoonten blijft noodzakelijk. Het leren van complexere handelwijzen d.m.v. identificatie eveneens. Maar het leren van nieuwe complexe gedragingen (vgl. Bandura, 1977) en het leren van creatieve oplossingen (Schröder, 1975), vereist een nieuw leermodel.

Bij Nuthall en Snook verschijnt naast het Behavior-control-model het Discovery-Learning-Model. Wij kunnen op deze plaats niet uitvoerig ingaan op dit leermodel. Wel is belangrijk de consequenties te benadrukken voor het opvoeden en onderwijzen (zie ook hoofdstuk 1). Daarbij willen wij niet ingaan op de consequenties voor onderwijzen als rationele bezigheid (vgl. Lowyck, 1979), maar meer op de consequenties voor het opvoeden binnen het onderwijs met het oog op het leren interacteren (model 3). Impliciet duidt de toevoeging, die Tausch en Tausch in een latere editie van hun werk (1973 en 1975) aan de bestaande twee gronddimensies geven n.l. de "Anregungsdimension" in de vorm van een "nicht-direktive Tätigkeit", nu juist in de richting van opvoedingsactiviteit die past in ons model 3. Ook de omschrijving van de "group-controlled activities" (Cronbach, 1954) en de omschrijving van Gordon (1959) van het "instrumental-expressive" gedrag wijzen in dezelfde richting. Het meest veelbelovend is echter het begrip "*induction*" van Hoffman (1967). Men kan inductie beschouwen als een soort cognitieve overredingstechniek. In verband

met internalisatie werd door Aronfreed (1961) reeds gewezen op de niet-'power-assertive' technieken, die vaak gepaard gaan met informatie over de consequenties of implicaties van het afwijkend gedrag. Deze meer cognitieve visie was voor Hoffman aanleiding om het inductiebegrip te ontwikkelen. De overredingstechniek bestaat dan in het geven van "explanations or reasons for requiring the child to change his behavior" (Hoffman, 1977, 88). Hoffman heeft geworsteld met dit begrip omdat hij naar onze mening geen duidelijk onderscheid kan maken tussen wat wij model 1a en model 3 genoemd hebben.

Aanvankelijk nl. werd inductie geformuleerd als "the induction regarding parents" waarbij de aandacht gevestigd werd op "the consequences of the child's action for the parents". Wij noemen deze vorm van inductie *normatieve inductie* omdat de ouders hier gezien worden als de handhavers van de norm (in model 1a). Naderhand werd een naar onze mening heel ander begrip van inductie geformuleerd, waarbij het gaat om de "parents reaction to ... situations in which the child's transgression had harmful consequences for another child". Dit heeft te maken met wat genoemd wordt "the other-oriented induction" (Hoffman, 1967, 48) oftewel de *sociale inductie*.

Juist dit laatste inductiebegrip heeft een significant effect m.b.t. het feit dat kinderen rekening met elkaar proberen te houden. Ook het zgn. humanistische geweten wordt door deze laatste vorm van inductie opgeroepen.

Wij zullen (in paragraaf 3.2.) een inductiemaat ontwikkelen die aan de ene kant de normatieve inductie beschrijft en aan de andere kant de sociale inductie, waarbij wij normatieve en sociale inductie als tegengesteld aan elkaar beschouwen. De perceptie van de leerlingen binnen model 3 zal betrekking hebben op een vorm van gestoorde relatie tussen twee leerlingen (3.4.).

3.2. Operationalisering van de gedragsvariabelen

De gedragsvariabelen zijn zodanig geoperationaliseerd dat gestreefd is naar een combinatie van "rating-scale" en "category-system" methode, in die zin dat alle schaalpunten zijn omschreven als categorieën van de betreffende gedragsscores. Op deze wijze hebben we een duidelijke invulling gekregen van iedere gedragsvorm. Wel is misschien niet altijd duidelijk of de beschreven categorieën binnen iedere gedragsvorm een ratioschaal representeren. Aangezien

de raters in feite de schaal mede geconstrueerd hadden, leverde dit in het algemeen geen problemen op maar was integendeel een hulpmiddel bij het beoordelen van de reacties.

Wij zullen in het navolgende resp. van *Sympathisering*, *Normering* en *Sociale Inductie* de schaalpunten labelen (a), een beschrijving geven van de schaalpunten (b) en een voorbeeld van ieder schaalpunt vanuit situatie Guus (c).

I SYMPATHISERING

a	b	c
1.Expliciet begrip.	De leerkracht toont uitdrukkelijk begrip voor de behoeften van het kind.	"Ik kan me voorstellen dat je heel graag voetbalt."
2.Impliciet begrip.	Het begrip blijkt uit het totaal van zijn reactie.	Dit blijkt uit de totale reactie en is soms moeilijk uit te maken.Zo kan "ga maar gauw zitten" zowel begrip of afwijzing inhouden afhankelijk van de kontekst.
3.Impliciet afwijzen.	Vanuit de totale reactie blijkt dat de leerkracht de behoeften van het kind afwijst.	De reactie is in zijn geheel afwijzend, maar het kind zelf wordt niet afgewezen.
4.Expliciet afwijzen.	De leerkracht veroordeelt expliciet de behoeften of het gedrag van de leerling.	"Nou dat is niet zo leuk wat je nu gedaan hebt."

II SOCIALE INDUCTIE

a	b	c
1. Antecedenten vanuit zichzelf en de anderen.	De argumentatie wordt gevoerd vanuit andere behoeften van het kind; de argumentatie wordt gevoerd in termen van de behoeften van andere kinderen; de argumentatie is een conclusie uit een van de twee.	Vanuit de behoeften van anderen enz.: "Nou jong, ga maar gauw zitten, want je groep heeft je erg hard nodig."
2. Consequenties voor zichzelf en de anderen.	De argumentatie geeft het effect aan dat het volgen van de eigen behoeften heeft op: - anderen, - het kind zelf; de argumentatie geeft het effect aan van het zich aanpassen aan anderen op: - het kind zelf, - anderen.	Effect van het volgen van de eigen behoeften: "Zij kunnen niet verder zonder jou."
3. Geen argumentatie.	Argumentatie ontbreekt.	Geen argumentatie.
4. Conformerings.	De leerkracht doet een beroep op conformering aan anderen of aan schoolregels.	Conformerings: "Dat doen de anderen toch ook niet."
5. Autoriteit.	De leerkracht argumenteert vanuit zijn autoriteit: - omdat ik dat wil, - omdat ik dat liever heb.	Vanuit de autoriteit: "Omdat ik het (niet) wil."

III NORMERING

a	b	c
1.Uitnodiging/Verzoek.	De leerkracht nodigt de leerling uit zelf tot een oplossing te komen of verzoekt hem zich overeenkomstig de norm te gedragen.	"Misschien kun je de volgende keer proberen op tijd te komen."
2.Aansporing.	De leerkracht spoort de leerlingen aan zich overeenkomstig de norm te gedragen.	"Nou, ik zou de volgende keer maar beter op de tijd letten, en ik hoop dat het niet vaker voorkomt."
3.Bevel.	De leerkracht beveelt de leerlingen zich overeenkomstig de norm te gedragen.	"Nou, de volgende keer let je beter op de tijd en kom je direkt naar school."
4.Bedreigend bevel.	Sterk bevel met bedreigend karakter: gelijk aan (3), maar met meer nadruk, vaak samengaan met strafbedreiging of straf.	"Als dit nog een keer voorkomt kun je meteen uit de les verdwijnen."

Zoals blijkt zijn de gedragsvormen Sympathisering en Normering bipolair geformuleerd. Dit is geschied, om complicaties te vermijden, die in de dimensionering van Tausch en Tausch (1970) waren ingebouwd en waarbij een bipolaire kenmerksdimensie ("Emotionale" dimensie) voorkwam naast een unipolaire "Häufigkeits" dimensie ("Lenkung"). Wij sluiten, wat de normeringsdimensie betreft, meer aan bij de formulering van Anderson (1943), die een onderscheid maakte tussen "tell'in" en "ask'in", hetgeen neerkomt op het door ons gemaakte onderscheid tussen bevelen en verzoeken en waarbij wij aannemen dat in een en dezelfde reactie niet tegelijkertijd bevelen en verzocht wordt.

Door deze operationalisatie zullen sympathisering en normering waarschijnlijk geen onafhankelijke dimensie representeren. De gedragsvorm sociale inductie is volledig tentatief. Wij hebben getracht

d.m.v. categorieën 1, 2, 4 en 5 zo uitputtend mogelijk de complexe betekenis van sociale inductie weer te geven. Bipolair staan tegenover elkaar de sociale en de normatieve inductie. Gezien de nadruk die in deze operationalisering valt op het categorieel karakter van de schaal, waren wij genoodzaakt om een hypothetisch middelpunt van de schaal te construeren met als aanduiding: geen argumentatie.

De C-score is geconstrueerd als een combinatie van de S, I en N score. Wanneer men aanneemt dat de combinatie S1, I1 en N1 (1.1.1.) een uitdrukking is van het meest sociaal-integratieve of pedagogisch meest juiste gedrag, terwijl S4, I5 en N4 (4.5.4.) een representatie van het meest autocratisch of pedagogisch minst juiste gedrag is, dan kan men op grond van de 80 mogelijke combinaties⁴⁾ een nieuwe score samenstellen, bestaande uit een 8-puntsschaal, waarbij men de S, I en N score in deze volgorde naar belangrijkheid weegt. Theoretisch is het immers zo, dat de effecten van I of N afhankelijk zijn van de vertrouwensrelatie tussen opvoeder en opvoeding en deze vertrouwensrelatie achten wij geoperationaliseerd in de S-variabele. De werkzaamheid van de N-variabele is mede afhankelijk van de argumentatie (I).

3.3. Betrouwbaarheid van de gedragsscores

Ten aanzien van de gedragsscores hebben we de "interrater" betrouwbaarheid nog volgens de klassieke betrouwbaarheidstheorie (Gullikson, 1950) beschouwd als een aparte component van de geobserveerde score - variantie (vgl. 4.1.).

Twee beoordelaars*), die gedurende het gehele researchproject deel hebben uitgemaakt van de groep, hebben na intensieve oefening op eerder verzameld materiaal, de reacties beoordeeld op de mate van sympathisering, sociale inducering en normering. De gemiddelde interrater overeenstemming was bij een eerste steekproef uit het materiaal .69 (Pearson-correlaties).

Na uitvoerig beraad kon de gemiddelde interrater betrouwbaarheid in een tweede steekproef tot bevredigende hoogte worden opgevoerd (.87).

*) met dank aan drs. P. Knippenberg en drs. H. Wijnhoven.

Veel interessanter en effectiever is het om de interrater betrouwbaarheid te beschouwen als één van de vele bronnen van "error", die de "ware" score (of universeum score) kunnen aantasten. In generaliseerbaarheidsstudies (zie 4.1.) is het mogelijk om meerdere bronnen van "error" tegelijk en in relatie met elkaar te toetsen. Naast de observatoren/codeurs kan men bv. de tijdstippen waarop gereageerd wordt (door respondenten resp. codeurs) als facet in een meer-facet-studie invoeren.

In het kader van een seminar voor onderwijskundigen hebben wij de deelnemers aan dit seminar als expertbeoordelaars 24 willekeurige reacties van respondenten (op de situatie Guus) tweemaal (op twee verschillende tijdstippen) voorgelegd. De beoordelaars moesten deze reacties beoordelen op de mate van "pedagogische juistheid", een begrip dat in dat seminar was ontwikkeld analoog aan het in de vorige paragraaf besproken combinatie-score, oftewel sociaal-integratief gedrag.

Om meer inzicht te verkrijgen in het beoordelings-proces hebben wij de generaliseerbaarheidsstudie uitgevoerd over de eerste helft van de 24 reacties en de tweede reeks van 12 reacties (vgl. tabel 3.3.1.) afzonderlijk.

Tabel 3.3.1. Overzicht van de schatting van de variantiecomponenten, absoluut (\hat{V}_m) en in percentages van het geheel ($\hat{V}_m\%$), alsmede de generaliseerbaarheidscoefficienten ($V.R. (p)$) van resp. de eerste en tweede helft van de reacties.

	eerste helft		tweede helft	
	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$
p	.316	12	.747	26
i	.000	0	.004	0
j	.088	3	.251	9
pi	.028	1	.000	0
pj	.735	28	.630	22
ij	.120	5	.083	3
res	1.316	51	1.126	40
V.R. (p)	78		.92	

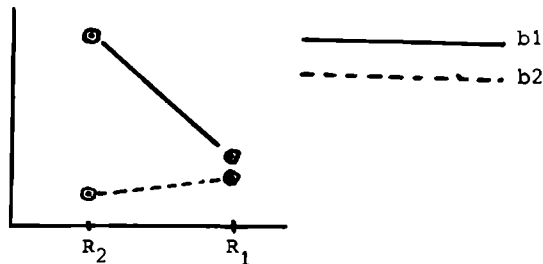
Legenda. p = reacties
i = tijdstippen
j = beoordelaars

Voor de uitleg van \hat{V}_m , $\hat{V}_m\%$ en $V.R. (p)$ vgl. par. 4.1.

Ofschoon de beoordelaars in de tweede helft van de beoordeling meer van de variantie verklaren dan in de eerste helft - hetgeen kan wijzen op een meer stellige beoordeling van de beoordelaars na een weifelende start - geven met name de stijging van de p component (van 12 naar 26% !) en het zakken van de residuele factor (van 51 naar 40%) aan, dat een veel gedifferentieerder beoordeling is ontstaan en dat om die reden de generaliseerbaarheid stijgt van .78 naar .92. Deze coëfficiënten zijn mede zo hoog omdat 19 beoordelaars in het spel zijn. De gelegenheden (1e en 2e) verklaren nauwelijks variantie, zodat de stabilisering van de beoordeling zich waarschijnlijk reeds bij de eerste gelegenheid heeft voltrokken.

De hoge pj component blijkt, bij nadere inspectie van het materiaal, geïnterpreteerd te kunnen worden, als het verschijnsel, dat sommige beoordelaars (b2 zie fig.1) alle reacties als pedagogisch onjuist beschouwen, terwijl andere beoordelaars duidelijk onderscheid maken tussen de reacties. Uit de afnemende pj interactie in de tweede helft blijkt dat differentiatie toeneemt.

Figuur 1.



Dit gegeven vinden wij herhaaldelijk terug bij de beoordelingen, waarbij evaluatie in het spel is naar pedagogische juistheid. Het heeft te maken met opvatting van sommige beoordelaars (vaak mannen), dat, de in de reacties uitgedrukte mate van begrip (positieve affectie) in feite onecht gedrag en dus nog onwenselijker dan echt autocratisch gedrag is.

Deze discussie heeft gedomineerd in de (research) groepen, die als beoordelaars van gedrag fungeerden. Derhalve dat we in studie 2 (onderzoek Peter Kanis) getracht hebben deze discussie te ontwijken door een andere analysetechniek te ontwerpen.

Overigens blijkt uit het verschil tussen tabel A en tabel B, dat de beoordelaars in korte tijd tot een duidelijk begrip van "pedagogisch" juist handelen kunnen komen. Ook al zijn sommige beoordelaars

"consistent" milder in hun beoordeling dan anderen.

3.4. Operationalisering van de inhoudelijke perceptievariabelen

De drie modellen van pedagogische interactie zijn min of meer gebaseerd op een *impliciete socialisatietheorie* (vgl. 3.1.). De gekozen impliciete socialisatietheorie, die vooral betrekking heeft op het doel van de pedagogische activiteit heeft zijn consequenties voor het pedagogisch gedrag (vgl. 3.2.), maar ook voor een pedagogische kijk op de leerling (impliciete leerlingtheorie). Wij hebben in paragraaf 3.1. verondersteld dat de drie modellen m.b.t. de ap-perceptieve beoordeling van leerlingen een drietal dimensies zou opleveren nl. een evaluatieve dimensie (model 1); een dimensie die betrekking heeft op het psychisch evenwicht van leerlingen (model 2) en een dimensie die zich richt op de (gestoorde) relatie tussen leerlingen. De kijk op de leerlingen is in ons onderzoek mede een kijk op de situatie, waarin een leerling een bepaald gedrag vertoont (gedragssituatie). Binnen de interactionistische psychologie wordt steeds meer gevraagd om onderzoek te doen in de richting van de psychologische betekenis van de situatie.

"The emphasis on the psychological meaning of situations has important consequences for research. Very little empirical research in this area has been conducted. In our opinion, research in this field of situation perception is one of the most urgent and also one of the most promising tasks for psychology". (Endler en Magnusson, 1976, 969).

Voor de communicatie tussen leerkracht en leerling (in alle drie modellen) is van belang de wijze waarop de leerkracht de situatie definieert (vgl. symbolisch interactionisme), zowel inhoudelijk als structureel. Binnen het bestek van deze paragraaf interesseert ons hier vooral de inhoudelijke definiering van de situatie.

In het Wylderbeekonderzoek hebben wij ter operationalisering van deze inhoudelijke definiering gekozen voor een meer directe procedure waarbij de respondenten de verschillende gedragssituaties zouden beoordelen op een lijst van vooraf geselecteerde attributen⁵⁾. De selectie van deze attributen dient zorgvuldig te geschieden. Voorkomen moet worden dat er op grond van niet-representatieve at-

tributen random differentiatie gaat optreden. Daartoe werd op grond van gegevens uit onderzoek van Pederson (1965), Hofstee (1976), Lubbers-Laudy (1969), Naus (1970) en Hofer (1970) een basislijst van 148 adjectieven opgesteld. In een vooronderzoek werd aan 15 studenten onderwijskunde gevraagd om m.b.t. vier gedragssituaties (G-T-E-R), die uitdrukking gaven aan de drie dimensies van apperceptie, die uit de drie modellen van interactie voortkwamen, per situatie die adjectieve te selecteren die het meest van toepassing zijn op de situatie. Op grond van een aantal criteria: o.a. minstens 5x in één situatie gekozen en minstens 2x in twee andere situaties gekozen, werd tenslotte een lijst van 14 adjectieven samengesteld:

<i>eerlijk</i>	<i>sociaal</i>	<i>spontaan</i>	<i>afhankelijk</i>	<i>handig</i>
<i>sympathiek</i>	<i>ijverig</i>	<i>defensief</i>	<i>enthousiast</i>	<i>gespannen</i>
<i>onzeker</i>	<i>competitief</i>	<i>gevoelig</i>	<i>actief</i>	

Het gevolg van deze werkwijze is dat de geselecteerde attributen zo representatief mogelijk (inhoudsvaliditeit) zijn voor de in de situaties veronderstelde dimensies van beeldvorming, maar dat er toch variatie is in representativiteit per situatie, zodat concept-schaalinteractie (vgl. Van der Linden en Wijnhoven, 1968, Wijnhoven, 1971, Naus, 1970) niet uitgesloten is.

In ons onderzoek is deze lijst van 14 adjectieven voorgelegd aan de proefgroep, waarbij gevraagd is om met behulp van deze 14 adjectieven de zes gedragssituaties te beoordelen middels een zevenpuntschaal.

Deze gegevens zullen allereerst onderworpen worden aan een factoranalyse om de dimensies te kunnen bepalen, waarin in het algemeen deze leerlingen beoordeeld zijn. Daarna wordt bezien in hoeverre de gevonden dimensies een uitdrukking zijn van de dimensies, die corresponderen met de sociale-interactiemodellen en tenslotte zal een variantieanalytisch onderzoek nagaan in hoeverre sprake is van concept-schaal interactie.

Voor het bepalen van de dimensionering is om diverse redenen gebruik gemaakt van een bepaalde vorm van canonische discriminantanalyse (CDARD 8 model van de Leeuw, 1973)⁶).

Deze analyse geeft ons een overzicht van de projecties van de stimuli (gedragssituaties) op de veronderstelde -R- dimensies (coördinatenmatrix). Tabel 3.4.1. geeft een overzicht van de pro-

jecties van de zes gedragssituaties op zes dimensies.

Tabel 3.4.1. Coördinatenmatrix van prikkelsituaties en dimensies.

	R ₁	R ₂	R ₃	R ₄	R ₅	R ₆
Guus	.0676	.5976	.7263	.0631	.0919	-.2571
Klaas	-.0822	-.2104	-.0295	-.8704	.4586	-.2297
Toon	-.6968	-.4427	-.0306	.0057	-.8597	.0005
Els	-.3348	.5246	-.6834	.1808	.1856	.4729
Victor	.3836	-.1360	-.0325	.2300	.0744	.7935
René	.5522	-.3320	.0498	.3909	.0502	.1667

De belangrijkste dimensies zijn de eerste drie, die resp. 32%, 16% en 11% van de "sum of squares" verklaren.

De eerste dimensie kan in eerste instantie als een soort werkhoudingsdimensie geïnterpreteerd worden, waarbij de adjectieven: ijverig, enthousiast en actief de belangrijkste rol spelen. De tweede dimensie representeert meer de perceptie van een eerlijke openheid bij de leerlingen dan de directe relatie met de leerkracht, welke openheid sympathiek overkomt (eerlijk, sympathiek, sociaal). De derde dimensie, waarbij alleen een duidelijk verschil gemaakt wordt tussen Els en Guus (die beiden overigens als sympathiek/open/sociaal overkomen), heeft betrekking op de psychische stabiliteit/labiliteit, welke vooral gerepresenteerd wordt door de attributen onzeker, gevoelig en gespannen.

Bovengenoemde aanvankelijke interpretaties van de eerste drie dimensies behoeven een revisie in het licht van de context waarin de leerlingen zijn waargenomen. Tot nu toe is te weinig gewezen op het feit dat het "afwijkend" gedrag van de leerling op zich is gedefinieerd als een afwijking van een "norm". Anderzijds zijn onze afwijkingen geplaatst binnen een onderwijssetting (vgl. ook onder-

zoek Peter Kanis) die de nadruk legt op de samenwerking tussen de leerlingen, waarbij de figuur van de leerkracht als handhaver van de norm naar de achtergrond verdwijnt. Bij sommige situaties wordt bovendien meer expliciet verwezen naar de consequenties van het afwijkend gedrag voor het samenwerkingsverband dan bij andere situaties.

Wanneer wij nu terugkeren naar onze aanvankelijke interpretatie van de eerste dimensie van de leerlingperceptie nl. werkhouding, dan blijkt deze term te zijn ontleend aan het werk van Hofer (1970) die via factor-analyse op de overeenkomsten tussen eigenschappen van leerlingen in het algemeen (impliciete persoonlijkheids (= leerling) theorie) een eerste factor "Arbeitsverhalten" kon vaststellen (o.c., 46). De term "Arbeitsverhalten" heeft betrekking op het plichtbewust, ijverig en oplettend zijn van de leerlingen, een dimensie die in ons materiaal alleen gedekt wordt door de term ijverig. Bovendien: wanneer Hofer even later (1970, 61) feitelijk bestaande leerlingen laat beoordelen middels dezelfde lijst van adjectieven, dan blijkt die eerste algemene factor uiteen te vallen in twee factoren nl. "Disziplinertheid vs. Undisziplinertheid" (1e factor) en "bescheidenen Zurückhaltung vs. Geltungsstreben" (3e factor)⁷⁾. Wij menen nu, dat wanneer feitelijke concrete leerlingen beoordeeld worden in bovengenoemde context waarbij veel initiatief-gedrag van leerlingen mogelijk is in een samenwerkingsverband en waarbij dat initiatief-gedrag bovendien als afwijkend wordt gedefinieerd, dat dan het "actief" en "enthousiast" gedrag gepercipieerd kan worden als gedrag waarbij de ene leerling zich al te zeer laat gelden ten koste van de andere leerling (of groep). Het is makkelijk in te zien, dat zulk een gedrag geïnterpreteerd kan worden als "storend gedrag" dat als zodanig past in model 3 van de sociale interactie.

Onze tweede dimensie vindt men ook bij Hofer (1970, 62) terug bij de beoordeling van feitelijke concrete leerlingen als de dimensie "soziale Aufgeschlossenheit vs. Versgeschlossenheit", terwijl merkwaardigerwijze de term 'sympathiek' verbonden is met intellectuele begaafdheid bij de actuele leerlingen en de tegenpool is van dominant bij de beoordeling van de leerling in het algemeen.

Blijkbaar is de beoordeling sympathiek afhankelijk van de methodische werkwijze maar ook van de context waarin de leerling, maar

vooral ook zijn gedrag, geplaatst wordt. Binnen de context zoals wij boven geformuleerd hebben, gaat sympathiek blijkbaar samen met een open (sociaal) en eerlijk ahw. doorzichtig gedrag. Binnen deze context vindt de evaluatie van de leerling in termen van sympathiek plaats als een sociaal open en eerlijk gedrag, dat doorzichtig is voor de leerkracht in zijn directe relatie met de leerling. Afwijkend gedrag, in een min of meer progressieve setting, met een asymmetrische relatie tussen leerkracht en leerling, kan blijkbaar geen kwaad als dat gedrag maar doorzichtig is. Om die reden hebben wij deze dimensie gedefinieerd als sociale loyaliteit welke dimensie als zodanig past binnen model 1a.

De derde dimensie - die bij Hofer onder de naam "Empfindsamkeit vs. Robustheit" alleen bij de beoordeling van de actuele leerlingen voorkomt - heeft zonder enige twijfel te maken met de percepties van de psychische Evenwichtigheid van de leerling en past derhalve in model 1b van de sociale interactie.

Op deze wijze kunnen de gevonden dimensies met enige interpretatieacrobatiek binnen de drie modellen van sociale interactie worden ondergebracht.

Rest ons het probleem te behandelen van de gevreesde concept-schaal interactie. De statistische interactie tussen concepten (leerlingen) en schalen (attributen) wordt - gezien onze wijze van werken - verwacht. Wij weten echter niet, van welke omvang deze interactie is, en bovendien is onduidelijk in hoeverre deze interactie verdwijnt als gevolg van de factorisering van de leerling-perceptie.

Wij stellen daarom een onderzoek voor waarbij de variantiecomponenten (\hat{V}_m en \hat{V}_m^2) geschat worden (vgl. 3.3. en 4.1.) van de "personen" (p), de "gedragssituaties" (i) en de "attributen" (j) en hun interacties waarbij de interactie tussen gedragssituaties en attributen (i x j) van cruciaal belang is.

Tabel 3.4.2. geeft een overzicht van deze schattingen voor design 'algemeen' (6 sit. x 14 attributen), design 'specifiek' (6 sit x 9 attributen^{*}) en de designs A, L en E.

Tabel 3.4.2. Overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten (\hat{V}_m en $\hat{V}_m\%$) in de designs algemeen, specifiek A, L en E.

	"algemeen"		"specifiek"		"A"		"L"		"E"	
	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$
p	.100	03	.100	03	.231	07	.162	05	.041	01
i	.064	02	.185	05	.924	27	.435	14	.503	14
j	.025	01	.000	00	.021	01	.000	00	.132	04
pxi	.161	05	.077	02	.774	23	.362	12	.503	14
pxj	.128	04	.043	01	.042	01	.081	03	.111	03
ixj	.806	26	1.116	31	.163	05	.723	23	.144	04
res	1.890	59	2.090	58	1.185	36	1.327	43	2.059	60

De concept-schaal interactie is blijkbaar, gezien onze werkwijze, substantieel. Door random differentiatie te willen voorkomen hebben we concept-schaal-interactie ingevoerd. Na factorisering verdwijnt uiteraard een deel van deze interactie maar blijft met name bij de dimensie sociale loyaliteit hinderlijk bestaan. Waarschijnlijk heeft dit o.a. te maken met het onderscheid tussen ijverig aan de ene kant en actief en enthousiast aan de andere kant. Het zal noodzakelijk zijn, middels verdere analyse (vgl. hfst.6) het analysedesign op dit punt te optimaliseren, te meer daar de variantie die verklaard wordt door de personen uiterst gering is. Bij A, L en E ontstaat wel een pxi interactie die interessante interpretaties zou kunnen opleveren⁸.

3.5. Operationalisering van de structurele perceptiemaat

De actuele integratieve complexiteit (a.i.c.) tendeert te meten de mate van integratieve complexiteit, die tot uitdrukking komt bij een vrije persoonsbeschrijving van dié leerlingen (Toon, Guus en Els), waarvan wij veronderstellen, dat zij als minder bedreigend voor de leerkracht te beschouwen zijn.

De respondenten is gevraagd om in het kort een indruk (vrije beschrijving) te geven van de drie genoemde gedragssituaties nadat zij de gedragssituaties eerder hadden getypeerd op basis van de lijst van 14 adjectieven (3.3.).

Bij de codering hebben wij ons gebaseerd op appendix 2 van Schroder e.a. (1967), waarin voor een structurele analyse van verbaal materiaal een index geconstrueerd wordt (o.c. 187-189), terwijl als voorbeeld slechts enigermate aanwezig was de scoring op de "Impression Formation Test" (vgl. ook hoofdstuk 7: D.I.C.). Twee codeurs die bij de opzet van het onderzoek betrokken waren en ingevoerd in de theoretische aspecten van de cognitieve complexiteit hebben een gedeelte van het materiaal (+ 50%) beoordeeld na uitvoerige discussie over integratieve complexiteit en met vermijding van beoordelingen die terug te voeren zijn op inhoudelijke en evaluatieve aspecten van het materiaal. Een gedeelte van het materiaal is gekozen, omdat dit het meest duidelijk was en omdat dit materiaal correspondeert met hoog- en laag-scoorders op de I.F.T.-gegevens van de D.I.C. Bij een generaliseerbaarheidsstudie uitgevoerd over dit materiaal bleek (vgl. hoofdstuk 4.2.) dat de codeurs nauwelijks variantie verklaarden, zodat de betrouwbaarheid in dat opzicht gegarandeerd was. Voor alle zekerheid zal ook deze afhankelijke variabele worden betrokken in een optimaliseringsstudie ter verkrijging van een optimaal analysedesign. Het is onduidelijk in welk model de a.i.c.maat kan worden ondergebracht. Doordat deze a.i.c. slechts betrekking heeft op de niet-bedreigende situaties lijkt model 1a te zijn uitgesloten. Model 1b en 3 zijn op grond van deze beperktheid van situaties wel mogelijk. Een mogelijke samenhang van deze structurele integrativiteitsmaat met sociaal- integratief (C-score) gedrag ligt theoretisch het meest voor de hand, zodat model 1b in aanmerking komt. Van de andere kant is het aspect van situationele "intrigering" een aspect dat aansluit bij cognitieve complexiteit en op grond daarvan ligt er eveneens een plausibele samenhang met model 3. Het zoeken naar de optimaliteit van het analysedesign in het volgende hoofdstuk zal meer duidelijkheid moeten verschaffen.

3.6. Samenvattend overzicht van de afhankelijke variabelen

Onderstaand vindt men een overzicht van de verschillende afhankelijke variabelen in het Wylderbeek-onderzoek binnen de drie geformuleerde modellen van sociale interactie tussen leerkracht en leerling.

	Model 1a	Model 1b	Model 3
ped.gedrags- variabelen	Sympathise- ring (S) Normering (N)	Sociale-inter- grativiteit (C)	Sociale induc- tie (I)
inhoudelijke apperceptie- variabelen	Sociale loya- liteit (L)	Psychische even- wichtigheid (E)	Storende acti- viteit (A)
structurele perceptie variabelen	Actueel integra- tieve complexi- teit (a.1.C)		

HOOFDSTUK 4

„p” versus „s”: een vergelijking van de relatieve verklaringswaarde van personen en situaties

Binnen de beperkte reikwijdte van deze Wylderbeekstudie, willen wij een poging doen, om de relatieve verklaringswaarde van de facetten personen, situaties en/of de statistische interactie tussen beide facetten te vergelijken. Wij spreken uitdrukkelijk over facetten en niet over variabelen, omdat zowel het "p" als "s" facet^{*)} in dit hoofdstuk beschouwd worden als random samples, welke nog niet "ingedeeld" zijn naar resp. persoonsvariabelen (zie hoofdstuk 7) en situationele variabelen (hoofdstuk 5). Er is een tendens binnen de interactionistische psychologie (vgl. Endler en Magnusson, 1976 met Endler, 1979) om steeds meer nadruk te leggen op de situatie als verklarende factor voor gedrag. Als enerzijds de interactionistische psychologie (van de persoonlijkheid) het als haar taak ziet: "(1) An examination of the nature of person by situation interactions, (i.e. how persons and situations interact in eliciting behavior) and (2) the psychological investigation of the situation" (Endler, 1979, 1), dan voelen wij ons aangespoord om na te gaan, wat de bijdrage is van "s" en "pxs" bij de verklaring van gedrag.

Van de andere kant moet geconstateerd worden, dat tot nu toe bij de verklaring van het gedrag van de leerkracht meestal een "personalistisch" standpunt is ingenomen. Bij de verklaring van autocratisch gedrag van leerkrachten wordt veelal teruggegrepen op de "autoritaire persoonlijkheid" als verantwoordelijke factor (Mc Gee, 1955, Tausch en Tausch, 1965). Er bestaat een uitgebreide literatuur over de progressieve vs. traditionele opvoedingsattitude (Kerlinger, 1956, 1958, 1959^a, 1959^b, 1967^a, 1967^b en 1967^c, over opvoedingsstijlen (vgl. Herrmann, 1966) en docerestijlen (Masendorf,

*) Het facetkarakter van de factoren vormende personen en situaties wordt in het vervolg aangeduid met kleine letter p en s, het variabele-karakter van beide factoren zal worden uitgedrukt met de hoofdletter P en S.

Tscherner en Tücke, 1974; Hetteema, 1972). Legio schalen zijn ontwikkeld voor het vaststellen van vnl. de "directieve" instelling van leerkrachten (Bastine e.a. 1969 en 1970; Tuckman, 1969; Viernstein, 1972; Davis en Viernstein, 1971).

Ook de meer structurele kenmerken van de persoonlijkheid zijn herhaaldelijk in verband gebracht met onderwijsgedrag, zoals de dogmatische persoonlijkheid (Rokeach, 1954), de rigide persoonlijkheid (Rubenowitz, 1963), de meer cognitieve aspecten van de autoritaire persoonlijkheid (Brown, 1965) en de "belief systems" van onderwijzers (Harvey e.a., 1966 en 1968).

Deze overweldigende aandacht voor de personalistische verklaring staat in schril contrast tot de schuchtere pogingen om ook een situationele verklaring van gedrag van de leerkracht in te voeren, die mogelijk wordt gemaakt, doordat men het effect van de vormingsrelatie omdraait (vgl. Bell, 1968; Harper, 1975). Wij willen ons niet mengen in de theoretische strijd tussen personalisten en situationisten (vgl. Bowers, 1973), maar wel trachten om een bescheiden bijdrage te leveren in de kwestie "p" versus "s" aan de hand van gegevens uit deze studie. Om deze vergelijkende studie tussen "p" en "s" en eventueel "pxs" te kunnen doen, moeten we kunnen beschikken over adequate schattingen van de variantiecomponenten "p", "s" en "pxs". Tevens moeten we ter bepaling van de relatieve aanwezigheid van een "persoonlijke" dan wel "situationele"¹⁾ stijl de beschikking hebben over "generaliseerbaarheidscoëfficiënten" vanuit p en s. Een aantal van deze "maten" zijn adequaat ontwikkeld binnen de klassieke generaliseerbaarheidstheorie, zodat dit hoofdstuk start met een paragraaf (4.1.) over generaliseerbaarheidstheorie.

Vervolgens (4.2.) wordt ten aanzien van de verschillende afhankelijke variabelen de schattingen van variantiecomponenten ($\hat{\sigma}_m^2$) vastgesteld evenals de geëigende generaliseerbaarheidscoëfficiënten (variantie ratio's). Daaruit worden conclusies getrokken over de verhouding van de "p" en "s" componenten in de twee condities van dataverzameling (A-S en S-R): *spontaniteitsparadox* (4.3.) én ten aanzien van de generaliseerbaarheid van "p" t.o.v. "s" in de *"illusie van persoonlijke"* stijl (4.4.), terwijl in de laatste paragraaf (4.5.) de consequenties getrokken worden voor tot nu toe onconventionele analyse bij één enkele persoon.

4.1. Generaliseerbaarheidstheorie

De generaliseerbaarheidstheorie (Cronbach e.a. 1963; Gleser e.a. 1965; Cronbach e.a. 1972) kan beschouwd worden als een uitbreiding van de klassieke betrouwbaarheidstheorie (Lord, 1959). In de klassieke theorie wordt de geobserveerde score geacht te bestaan uit het 'ware' gedeelte van de score, een amorfe 'error' en de error toegeschreven aan de onbetrouwbaarheid van de beoordelaars (Gullikson, 1950). De generaliseerbaarheidstheorie wil duidelijk maken, dat ieder meetinstrument verschillende betrouwbaarheden heeft voor iedere combinatie van gedefinieerd universum en design van de steekproef.

Generaliseerbaarheid heeft te maken met de vraag, hoe adequaat een 'ware' of universumscore²⁾ kan worden afgeleid uit een aantal observaties. Iedere observatie immers kan worden beschouwd als een sample van mogelijke observaties. En de gemiddelde score van al deze mogelijke observaties is per definitie de universumscore van de respondent. Die universumscore is onbekend en moet dus worden afgeleid uit de geobserveerde scores. Generaliseerbaarheid is de mate van accuratesse van deze afleiding.

Cronbach e.a. (1963) hebben deze generaliseerbaarheid uitgewerkt voor het 'one-facet' universum. Gleser e.a. (1965) hebben de theorie meer bruikbaar gemaakt door de uitwerking van de theorie voor het 'two-facet' universum.

De generaliseerbaarheidscoefficiënt (α) of de variantieratio (V.R.) is een maat voor de uitdrukking van deze generaliseerbaarheid. Men kan deze maat definiëren als de verhouding (in variantiecomponenten) tussen de verwachte universumscore en de geobserveerde steekproefvariantie. Binnen de testconstructie-traditie is het gebruikelijk om deze generaliseerbaarheid te beschouwen als een verhouding tussen \hat{v}_m_p als het verwachte universum en de $\hat{v}_{m_{pxi}}$ en $\hat{v}_{m_{res.}}$ (in een enkel facetstudie met replicaties) resp. $\hat{v}_{m_p} + \hat{v}_{m_{pxi}} + \hat{v}_{m_{pxj}} + \hat{v}_{m_{res.}}$ in een dubbel-facet-studie zonder replicaties) als de geobserveerde steekproefvariantie. Deze variantieratio (V.R._(P)) geeft derhalve aan hoeveel procent van de geobserveerde scorevariantie als universumvariantie kan worden beschouwd.

De klassieke generaliseerbaarheidscoefficiënt luidt dan voor een dubbel-facet-studie:

$$V.R._{(p)} = \frac{\hat{v}_{m_p}}{\hat{v}_{m_p} + 1/k \hat{v}_{m_{pi}} + 1/m \hat{v}_{m_{pj}} + 1/k.m \hat{v}_{m_{cpij}}}$$

Of in termen van maar "mean square":

$$r^2 = \frac{MS_p - MS_{pi} - MS_{pj} + MS_r}{MS_p}$$

Uit deze formule valt gemakkelijk te zien, dat $(V.R._{(p)})$ een uitdrukking is voor het percentage van de score X_{pij} (voor subjecten p in facetten i en j), dat lineair prediceerbaar is vanuit m_p (de gemiddelde persoons (subjects- resp. respondents) score).

Het bepalen van een criterium-waarde voor deze coëfficiënt waar beneden de generaliseerbaarheid te laag zou worden is een moeilijke zaak. "Deze grenswaarde berust altijd op een arbitraire keuze die vaak door de conventie wordt bepaald" (Hetteema, 1972, 46). Wij nemen voor dit soort studies een grenswaarde aan van .50.

Een generaliseerbaarheidstoets is te verkiezen boven een klassieke betrouwbaarheidstoets.

Sinds de critiek van Mischel (1968) op het personalisme in de psychologie (zie ook Bowers, 1973; Hetteema, 1967) wordt in de psychometrie aangevochten of men wel adequate voorspellingen kan maken van gedrag in uiteenlopende situaties met behulp van persoonlijkheidstests die zijn geconcepieerd op basis van 'trektheorieën'. Getwijfeld wordt met name aan de representativiteit van de test-situatie voor de situaties buiten de test. Meestal stelt een test-constructeur deze eis voor representatie niet aan zijn test. Naar het model van de klassieke experimentele benadering (de één variabele benadering) selecteert de constructeur zodanig uit zijn initiële itempool dat alleen items die nagenoeg elkaars replica zijn in de test worden opgenomen. Representativiteit (naar het universum toe) wordt op deze manier prijsgegeven ten gunste van een zo groot mogelijke homogeniteit van de test (de steekproef). Deze homogeniteit wordt betrouwbaarheid genoemd, welke betrouwbaarheid echter leidt tot een verminderde generaliseerbaarheid (representativiteit). Generaliseerbaarheid immers heeft juist betrekking op de representativiteit van de test en derhalve op de homogeniteit van het uni-

versum. Een lagere generaliseerbaarheidscoefficiënt wijst derhalve op een geringe homogeniteit van het universum, waaruit de test-items (steekproefscores) afkomstig zijn. Bij een dergelijke vaststelling kan de testconstructeur twee wegen bewandelen om tot een oplossing te komen (vgl. Hetteema, 1967; 1979).

Hij kan trachten het oorspronkelijke universum in te krimpen c.q. te herdefiniëren. Dit is de weg die de traditionele testconstructeur meestal bewandelt. Een andere weg die op basis van een G-studie gevolgd kan worden is een dusdanige constructie van de facetten in de steekproef, dat de kans op generaliseerbaarheid vergroot wordt, zodat de opeendergelijke wijze geconstrueerde steekproef zich leent voor een verantwoorde D-studie. Op deze wijze wordt de functie van de G-studie duidelijk. Strikt genomen is een G-studie een procedure, die data verzamelt met als doel het schatten van de variantiecomponenten van een meetprocedure, om uiteindelijk te komen tot een generaliseerbaarheidscoefficiënt.

De D-studie daarentegen verzamelt data om te komen tot beslissingen en interpretaties. Een G-studie gaat dan altijd vooraf aan een D-studie (cross-validatie).

Wij zullen echter nog zien (4.2.) dat bij een O-studie (optimaliseringsstudie) het mogelijk is om het oorspronkelijke data-materiaal zodanig te manipuleren dat een optimaal uitgangspunt ontstaat voor een uiteindelijke beslissingsstudie.

Uit een oogpunt van illustratie alsmede om inzicht te krijgen in het data-materiaal én om een adequaat uitgangsgedesign te kunnen kiezen voor de optimaliseringsstudie (vgl. 4.2.), wordt een klassieke generaliseerbaarheidsstudie uitgevoerd over de vier belangrijkste afhankelijke variabelen (S.N.I.C.) in een dubbel-facetdesign waarbij de facetten gevormd worden door de situaties ($s=6$) en de registratie procedures ($r.p.=2$).

De variantiecomponenten worden geschat volgens de formules van Gleser e.a. (1965, 408) en Cronbach e.a. (1972, 43) vanuit de "mean squares"³⁾ (vgl. tabel 4.1.1.).

Tabel 4.1.1. Overzicht van de percentages verklaarde variantie door de verschillende variantiecomponenten, alsmede geschatte V.R. (p)

Vm %	S	N	I	C
p	14	15	01	14
s	19	17	16	18
r.p.	00	00	00	00
pxs	11	13	22	13
pxr.p.	04	05	02	08
sxr.p.	00	01	00	00
res.	52	49	59	47
V.R. (p)	.65	.62	.14	.60

Alleen de I-score haalt het gestelde generaliseerbaarheidscriterium (.50) niet. Bij de overige gedragstypen bedraagt de residu-variantie $\pm 50\%$. Van de resterende 50% neemt het facet situaties de meeste variantie voor zijn rekening, gevolg door p en pxs. De registratie-procedures verklaren geen variantie. Op die grond lijkt het geschikt om deze registratie-procedures als replicaties te beschouwen (vgl. 4.2.). Wel interessant blijft de pxr.p. interactie die-naar later (hoofdstuk 9) zal blijken- ingevuld kan worden als een interactie tussen geslacht en registratie-procedure. Omdat een interne verschuiving van de condities onder de beide facetten geen optimalisering van de generaliseerbaarheid met zich meebrengt (tabel 4.1.2.), zal in de volgende paragraaf naar een andere optimalisering van het analysedesign moeten worden omgezien.

Tabel 4.1.2. Overzicht van de generaliseerbaarheidscoëfficiënten van de S.N.I.C. variabelen bij een hypothetische verschuiving van het aantal condities binnen het facet situatie (k') en het facet registratie-procedure (m')

V.R. (p)	k'	12	6	2	1
	m'	1	2	6	12
S		.60	.65	.58	.48
N		.58	.62	.56	.45
I		.15	.14	.09	.05
C		.50	.60	.57	.46

4.2. Een vergelijking van "p", "s" en "p_{xs}"

Deze vergelijkingsstudie (in termen van \hat{V}_m en V.R.) heeft betrekking op de "gedrags"samples, die in hoofdstuk 3 als afhankelijke variabele geformuleerd zijn.

- de mate van pedagogisch gedrag: Sympathisering (S); Normering (N) en Sociale Inductie (I)*)
- de maten voor inhoudelijk "apperceptief" (combinatie van waarneming en oordelen) gedrag, spontane Activiteit (A), sociale Loyaliteit (L) en Psychisch Evenwicht (E)
- een maat van structureel apperceptief gedrag: de actuele integratieve Complexiteit (a.i.C.)

De vergelijking vindt plaats in termen van schattingen van variatiecomponenten (\hat{V}_m) in verhouding tot het geheel van deze schattingen (\hat{V}_m^0). Deze schattingen zijn een meer adequate maat dan de "mean" square" (vgl. Gleser e.a., 1965, 415). Tevens worden generaliseerbaarheidscoëfficiënten in de vergelijking betrokken (V.R.(p) en V.R.(s)). Het meest geschikte uitgangsdisegn voor deze vergelijkingsstudie is het enkel-facet-design met replicaties.⁴⁾

*De combinatiescore (C) is niet opgenomen omdat deze niet fundamenteel afwijkt van de S- en N-score.

Dit design verschaft ons precies die informatie die wij nodig hebben om ons materiaal te kunnen toetsen aan de criteria die wij zojuist geformuleerd hebben. De informatie wordt verkregen met behulp van geeigende variantie-analytische programma's. (VARIAN 01, Kwaaitaal en Roskam, 1968). De variantie in de geobserveerde scores wordt d.m.v. deze analyse ontbonden in een persoonsfactor (\hat{V}_{m_p}), een situatiefactor (\hat{V}_{m_s} of $_1$), een statistische interactie ($\hat{V}_{m_{px1(s)}}$) en de error (\hat{V}_{m_e}).

\hat{V}_{m_p} heeft betrekking op de variantie toeschrijfbaar aan de verschillen in gedrag van individuele leerkrachten, gemiddeld over situaties en replicaties.

$\hat{V}_{m_{1(s)}}$ heeft betrekking op variantie toeschrijfbaar aan verschillen in gedrag van situatie tot situatie, gemiddeld over personen en replicaties.

$\hat{V}_{m_{px1(s)}}$ betreft variantie toeschrijfbaar aan de verschillen van de verschillen in het gedrag van individuele leerkrachten van situatie tot situatie.⁵⁾

De berekeningsformule voor de schatting van variantiecomponenten (\hat{V}_m resp. $\hat{V}_m\%$) en de verschillende generaliseerbaarheidscoëfficiënten (V.R.) worden afgeleid uit Cronbach e.a. (1963), die zich op hun beurt weer beroepen op Cornfield en Tukey 'who represent the row, column, cell, and within-cell components of variance by σ_r^2 , σ_c^2 , σ_{rc}^2 and σ_e^2 respectively. If the population of persons and the universe of conditions are infinite, the expected mean squares from two-way analyses of variance with n entries per cell are as follows:

$$Ems_{rows} = \sigma_e^2 + n\sigma_{rc}^2 + nn_1\sigma_r^2$$

$$Ems_{column} = \sigma_e^2 + n\sigma_{rc}^2 + nn_p\sigma_c^2$$

$$Ems_{interaction} = \sigma_e^2 + n\sigma_{rc}^2$$

$$Ems_{error} = \sigma_e^2 \quad (\text{Cronbach e.a., 1963, 150}).$$

Wij leiden hieruit af

$$MS_p = nn_1 \hat{V}_{m_p} + n \hat{V}_{m_{p1}} + \hat{V}_e$$

$$MS_s = nn_p \hat{V}_{m_1} + n \hat{V}_{m_{p1}} + \hat{V}_e$$

$$MS_{pxs} = n \hat{v}_{m_{pi}} + \hat{v}_e$$

$$MS_r = \hat{v}_e$$

En vervolgens:

$$\begin{aligned} v_{m_p} &= (MS_p - n \hat{v}_{m_{pi}} - \hat{v}_e) / nn_i \\ &= (MS_p - (MS_{pi} - MS_r) - MS_r) / nn_i = (MS_p - MS_{pi}) / nn_i \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \hat{v}_{m_i} &= (MS_i - n \hat{v}_{m_{pi}} - \hat{v}_e) / nn_p \\ &= (MS_i - (MS_{pi} - MS_r) - MS_r) / nn_p \\ &= (MS_i - MS_{pi}) / nn_p. \end{aligned}$$

$$\hat{v}_{m_{pi}} = (MS_{pi} - MS_r) / n$$

$$\hat{v}_e = MS_r.$$

Met behulp van de geschatte variantiecomponenten kunnen de generaliseerbaarheidscoefficienten ($V.R._{(p)}$ en $V.R._{(s)}$) berekend worden. De generaliseerbaarheidscoefficient $V.R._{(p)}$ wordt in dat geval gedefinieerd als:

$$V.R._{(p)} = \frac{\hat{v}_{m_p}}{v_{m_p} + 1/n_i \hat{v}_{m_{pi}} + 1/nn_i \hat{v}_e}$$

of in termen van 'mean square':

$$\begin{aligned} V.R._{(p)} &= \frac{(MS_p - MS_{pi}) / nn_i}{(MS_p - MS_{pi}) / nn_i + (MS_{pi} - MS_r) / nn_i + MS_r / nn_i} \\ &= \frac{MS_p - MS_{pi}}{MS_p} \end{aligned}$$

Golding (1975) heeft erop gewezen dat het eveneens mogelijk is om een generaliseerbaarheidscoefficient voor situaties (i) te berekenen naast de generaliseerbaarheid voor personen: "While traditional psychometric work has focused on the reliability and validity of 'person scores', generalizability theory opens up a new vista for the assessment of situations". (Golding o.c.; 282).

Betekende $V.R._{(p)}$ dat er vanuit p wordt gegeneraliseerd over situaties, in het geval van $V.R._{(1)}$ wordt er vanuit de situaties gegeneraliseerd over personen. $V.R._{(p)}$ is dan een uitdrukking van de intercorrelatie tussen situaties over personen, $V.R._{(s)}$ geeft aan hoe hoog de intercorrelatie tussen personen is over situaties. $V.R._{(p)}$ zegt iets uit over de relatieve consistentie van het gedrag van personen; $V.R._{(s)}$ geeft aan de relatieve consistentie van het gedrag van situaties. We zullen nog zien (4.4.) dat dit laatste antwoord betrekking heeft op de situationele stijl van gedrag als tegenhanger van de gangbare persoonlijke gedragsstijl. We zullen op die plaats teruggrippen op onze veronderstellingen, dat in onze studie de situationele stijl meer gewicht in de schaal legt dan de persoonlijke stijl.

De berekening van de $V.R._{(1)}$ vindt plaats volgens de formule:

$$V.R._{(1)} = \frac{\hat{V}m_1}{\hat{V}_1 + 1/n_p \hat{V}m_{p1} + 1/nn_p \hat{V}e}$$

Of: in termen van "mean square":

$$\begin{aligned} V.R._{(1)} &= \frac{(MS_1 - MS_{p1})/nn_p}{(MS_1 - MS_{p1})/nn_p + (MS_{p1} - MS_r)/nn_p + MS_r/nn_p} \\ &= \frac{MS_1 - MS_{p1}}{MS_1} \end{aligned}$$

Het zal intussen duidelijk zijn (uit de vergelijking van de formules), dat er een wezenlijk verschil is tussen de variantiecomponenten ($\hat{V}m$ en $\hat{V}m\%$) enerzijds en de generaliseerbaarheidscoëfficiënten anderzijds. Toch heeft Golding (1975) gewezen op het feit, dat Bowers (1973) ten onrechte de grootte van de variantiecomponenten gebruikt om de superioriteit van het interactionisme t.o.v. de "trait"-theorie aan te tonen. Golding laat duidelijk zien dat deze "theoretische" vraagstelling niet zoekt naar informatie die gegeven wordt door de schatting van de variantiecomponenten (de ω^2 ratio's van Hays (1963) resp. de $Vm\%$ van Gleser e.a. (1975)). "The individual differences (or trait-)position calls for an index of the extent

to which one can generalize an ordering of persons across a universe of situations; and conversely, the situationist position calls for an index of the extent to which one can, for situations, generalize across a universe of persons" (Golding e.a. 1975, 279).

Golding maakt duidelijk dat bij een volmaakte persoons- en situatonele consistentie de omega-kwadraat ratio's van de persoons- en situatonele variantie nog uiteenlopen, terwijl de generaliseerbaarheids-

Tabel 4.2.1. Overzicht van de schatting van de variantiecomponenten in termen van ratio's (\hat{V}_m), en van de generaliseerbaarheidscoëfficiënten in termen van "full-sample" en "unit-sample" van de eerder geformuleerde gedrags-samples"

		Ped.Gedrag			Inh.Perc.			Struct. Perc.
\hat{V}_m		S	I	N	A	L	E	a.l.C.
\hat{V}_m_p		16	02	18	07	06	08	27
\hat{V}_m_s		20	16	18	30	22	16	12
\hat{V}_m_{pxs}		08	22	10	21	03	11	31
\hat{V}_m_r		56	60	54	42	69	65	30
"full sample"	V.R. (p)	.73	.22	.73	.56	.58	.28	.67
	V.R. (s)	.96	.93	.95	.98	.98	.97	.92
"unit sample"	V.R. (p)	.21	.03	.21	.10	.08	.03	.31
	V.R. (s)	.24	.15	.21	.32	.23	.16	.17

coëfficiënten in beide gevallen perfect (dus 1) zijn. Hij toont daarmee tevens aan dat niet de ω^2 ratio's "they do not index the theoretically desired property of consistency" (o.a. p.281), maar de generaliseerbaarheidscoëfficiënten die resp. uitgaan van $p(V.R._{(p)})$ en van $s(V.R._{(s)})$ de geeigende maten zijn voor het toetsen van onze stijlgedrag-hypothesen (zie 4.4.).

Een geheel ander probleem in dit verband is de vergelijkbaarheid van $(V.R._{(p)})$ en de $V.R._{(s)}$. Een vergelijking is slechts mogelijk als men rekening houdt met de ongelijke n' tussen situaties en personen. Er moet een z.g. omgekeerde correlatie voor testlengte plaatsvinden (Spearman-Brown). Aangezien in onze studies de personen meer in aantal zijn dan de situaties wordt de ongecorrigeerde $(V.R._{(s)})$ te geflatteerd. Men moet het 'full-sample' reduceren tot een 'unit-sample' (vgl. Golding, 1975, 283) waarin bij $V.R._{(p)}$ de n'_s en n'_r op 1 gesteld worden, en bij de $V.R._{(s)}$ de n'_p en n'_r eveneens op 1.

Wij zijn nu voldoende voorbereid om de resultaten weer te geven van het uitgangsdesign (vgl. tabel 4.2.1.).

Deze tabel geeft een duidelijk beeld van het belang van de *situationele* component in onze studie. In alle gevallen is ofwel $\hat{V}m_s\%$ of $\hat{V}m_{pxs}\%$ hoger dan $\hat{V}m_p\%$ (alleen bij N is $\hat{V}m_p\% = \hat{V}m_s\%$).

In praktisch alle gevallen (behalve bij a.i.C. en N) is $V.R._{(s)}$ groter dan $V.R._{(p)}$. De superioriteit van "s" is met name bij de inhoudelijke perceptiematen saillant. Deze uitslag geeft aanleiding om met zorg de situationele *variabelen* te kiezen die deze verklaaringswaarde moeten gaan invullen (vgl. hoofdstuk 5).

Wij voelen ons dan in het gezelschap van de voorlopers van het moderne interactionisme (Hartshorne en May, 1928, Endler e.a., 1962; Kogan en Wallach, 1964) en tevens van de deelnemers aan het laatste congres van de interactionisten in Stockholm, dat als thema had gekozen: "The situations in psychological Theory and Research". Het

blijft overigens opvallend dat het residu in het algemeen 50% of meer variantie verklaard. Om deze reden zullen we in hoofdstuk 6 een optimaliseringsstudie op dit materiaal verrichten.

4.3. Spontaniteitsparadox

Volgens "Van Dale" betekent de spontaniteit van een reactie: "uit een opwelling voortkomend; niet uitgelokt of teweeggebracht zijn door een ander" (Kruiskamp 1976, 2301).

Een omstandigheid (A-S conditie), waarin de persoon van de opvoeder vrij plotseling geconfronteerd wordt met een pedagogisch moeilijke situatie en dan onmiddellijk onder tijdsdruk en in de verbaal directe rede moet reageren, is dunkt ons, een omstandigheid, waarin eerder "zonder nadere overweging" wordt gehandeld dan de omstandigheid, waarin de respondent gevraagd wordt aan te kruisen op een schaal, wat zijn gedragsintenties in het algemeen zijn.

Wij verwachten echter, dat de reacties, die gegeven worden in de A-S conditie, veel meer bepaald zullen worden door het direct voorafgaande gedrag van de leerling dan door de eigen intentie. Het spontane gedrag is blijkbaar niet zo spontaan.

Deze spontaniteitsparadox kan in de historie van het interactionistische onderzoek gesitueerd worden.

Endler e.a. (1962) verzamelden hun materiaal middels "papier en potlood" en kwamen tot de conclusie, dat met name de situaties, de gedragsmodaliteiten en de interacties tussen personen en situaties resp. personen en gedragsmodaliteiten veel belangrijker (meer verklarende) factoren waren dan de persoonsfactor. Deze wijze van pousseren van het "situationisme" is later ontkracht, doordat men stelde dat het afhankelijk is van de aard van het sample van personen en situaties, welke factor het meest verklaart (vgl. Moos, 1969). Op deze wijze kan men de variantie "regelen" zoals men deze hebben wil en is de verklaring van Endler en de zijnen vervangen door een veel triviale verklaring.

Ons standpunt is echter, dat wanneer men hetzelfde sample van personen neemt en hetzelfde sample van situaties en men varieert de wijze van data-verzamelen (A-S vs. S-R), dan verklaart de A-S

conditie meer situationele variantie dan persoonsvariantie, terwijl omgekeerd de S-R conditie meer persoonsvariantie verklaart dan situationele variantie.

Toetsing van deze spontaniteitsparadox geschiedt door middel van een vergelijking van de variantiecomponenten p en s (\hat{V}_m resp. $\hat{V}_m\%$) van A-S en S-R met betrekking tot sympathisering en normeringsgedrag is een enkel-facet-design zonder replicaties (vgl. tabel 4.3.1.1. en tabel 4.3.1.2.).

Tabel 4.3.1.1. Overzicht van schatting van de variantiecomponenten (absoluut) m.b.t. A-S_s; S-R_s, A-S_n en S-R_n

\hat{V}_m	A-S _s	S-R _s	A-S _n	S-R _n
p	.20	.31	.07	.20
s	.30	.27	.22	.13
Res.	.57	.65	.62	.71

Tabel 4.3.1.2. Overzicht van de schatting van de variantiecomponenten (in %) m.b t. A-S_s; S-R_s, A-S_n en S-R_n

$\hat{V}_m\%$	A-S _s	S-R _s	A-S _n	S-R _n
p	19	25	08	19
s	28	22	24	13
Res.	53	53	68	68

Als men het constante residu-percentages buiten beschouwing laat, ziet men het beoogde effect zowel bij S- als N- gedrag optreden, zij het dat dit effect middels een oneigenlijk gebruik van de χ^2 bij S niet significant genoemd mag worden ($p < .30$) maar bij N wel ($p < .01$), bij d.f.=1.

4.4. De illusie van de persoonlijke stijl

Het begrip opvoedingsstijl (vgl. Herrmann, 1966) en doceerstijl (Hettema, 1972) heeft een erkende klank binnen de wereld van de pedagogische psychologie.

Toch is het onduidelijk waar dit begrip *stijl* nu precies op doelt (vgl. Wels, 1977, en Lukesh, 1975). Herrmann beschouwt het als een verzamelbegrip: "Wir fassen ad hoc Erziehungspraktiken und Erziehungsvorstellungen zusammen". (Herrmann, 1966, 11) en komt vervolgens met Eyferth tot een definitie, die betrekking heeft op de unidimensionaliteit van beoordelingskenmerken van gedrag: "Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher grössere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte". (o.c. 23).

Heymans (1976) beschouwt opvoedingsstijl als gedragswijzen die volgens een bepaalde theorie empirische specificaties zijn van "een ontwikkelingsdeterminant" m.a.w. als gedrag dat een empirische consequentie is van een ontwikkelingstheoretisch genormeerd proces. Wij hebben echter behoefte aan meer duidelijkheid.

Hettema (1972) definieert doceerstijl als: "een geheel van gedragingen dat van les tot les weinig variatie vertoont, dat voor de individuele leraar karakteristiek is en dat ook in klassen relatief ongewijzigd blijft" (o.c. 7). Deze definitie is duidelijker en heeft betrekking op wat Magnusson en Endler (1977) coherentie van het gedrag noemen (paragraaf 4.5.). Deze coherentie moet naar onze mening per persoon van de docent bepaald worden. Gewoonlijk wordt echter onder stijlgedrag verstaan: de generaliseerbaarheid van dimensies van gedrag over situaties (lessen, vakken, tijdstippen, klassen). Deze generaliseerbaarheid wordt uitgedrukt in de V.R.(p) en heeft betrekking op wat Magnusson en Endler (1977) verstaan onder de relatieve consistentie van gedrag op populatieniveau. Deze generaliseerbaarheid is fundamenteel iets anders dan de uitdrukking van de variantie van gedrag door resp. $\hat{V}_m\%$ en \hat{V}_m , welke maten door ons gebruikt worden ter toetsing van de spontaniteitsparadox (vgl. ook paragraaf 1.8.). Dit onderscheid wordt zelfs in een degelijk onderzoek als het doceerstijlen onderzoek (Hettema, 1972) onvoldoende gemaakt.

Dit onderzoek verwacht een zekere generaliseerbaarheid van het docentgedrag en verstaat dan onder generaliseerbaarheid "dat een aantal gedragspatronen relatief meer door de persoon van de docent dan door factoren buiten de persoon zou worden bepaald" (o.c. 79). (Vgl. ook Hettema e.a. 1973).

Het gaat bij de bepaling van persoonlijk stijlgedrag - dat met opvoedingsstijl c.q. docceerstijl doorgaans bedoeld wordt - om de generaliseerbaarheid van de gedragsdimensies vanuit p. (V.R._p) en niet direct om de hoogte van \hat{V}_m . Wij hebben gesteld dat wij van persoonlijke stijl kunnen spreken wanneer de V.R._p > .50.

Tabel 4.4.1. Overzicht van de V.R.(p) full-sample, V.R.(p) unit-sample en V.R.(s) unit-sample in de vorm b, 1, st in de optimale designs

V.R.	V.R(p) (f.S)	V.R(p) (U.S)	V.R(b) (U.S)	V.R(1) (U.S)	V.R(st) (U.S)	V.R(c) (U.S)
A-S _s d2 ^a	.74	.27	.37	.00	-	-
S-R _s d2 ^a	.39	.13	.32	.01	-	-
(A-S _I d2 ^a)	.52	.12	.12	.04	-	-
(S-R _I d2 ^a)	.00	.00	.11	.00	-	-
A-S _N d2 ^a	.18	.04	.18	.00	-	-
S-R _N d2 ^a	.42	.18	.23	.00	-	-
sympatiek d2 ^a	.42	.16	.49	.00	-	-
gevoelig d1 ^a	.17	.06	.24	.26	-	-
actief d3.2	.10	.04	.26	-	.49	-
A-S _I d3.2	.11	.03	.21	-	.05	-
S-R _I d3.2	.32	.07	.20	-	.00	-
a.1.C. d1 ^a	.68	.43	-	.39	-	.00

Wij kunnen nu spreken over de illusie van de persoonlijke stijl als $V.R.(p) < .50$, maar ook wanneer de situationele stijl ($V.R.(s) > V.R.(p)$). Dit laatste noemen we dan criterium b.

Voor criterium b dienen we dan voor $V.R.(p)$ en $V.R.(s)$ de generaliseerbaarheidscoëfficiënten te berekenen in het "unit-sample" naast het gebruikelijke "full-sample" (zie 4.2.).

Inspectie van het uitgangsdesign (zie tabel 4.2.1. p. 87) leert dat weliswaar vgl. krt. a. sprake kan zijn van een persoonlijke stijl bij S, N, A, L en a.1.C. maar volgens krt. b alleen bij a.1.C.

Ten aanzien van de gekozen optimale designs geeft tabel 4.4.1. een overzicht van $V.R.(p)$ "full-sample", $V.R.(p)$ en $V.R.(s)$ "unit-sample". (Vgl. hoofdstuk 5).

In drie gevallen vgl. krt. a en in één geval (a.1.C.) volgens krt. b is er sprake van persoonlijk stijlgedrag. Dat betekent dat er eigenlijk slechts in 1 van de 12 gevallen (d.1.: a.1.C.) sprake is van een persoonlijke stijl. Op die grond menen wij in onze studie ten aanzien van gedrag in pedagogisch moeilijke situaties te mogen spreken van een illusie van de persoonlijke stijl. De a.1.C. is feitelijk uitzonderlijk omdat het hier gaat om 40 zorgvuldig geselecteerde respondenten waar de titel "random sample" niet meer op van toepassing is.

4.5. Conclusie met uitzicht op een onconventionele analyse

De situationele component speelt een overheersende rol bij de verklaring van zowel pedagogisch gedrag als t.a.v. de inhoudelijke perceptie van pedagogisch moeilijke situaties. De *spontaniteits-paradox* ende *illusie van de persoonlijke stijl* zijn ieder op eigen wijze een uitdrukking van deze constatering.

Zulk een vaststelling speelt in op de recente uitspraak van Bem en Funder:

"we as lay "intuitive" psychologists continue to underestimate the influence of the situation we display this bias so pervasively that it is now known as the "Fundamental Attribution Error" (Ross, 1977, and as professional psychologists, we continue to stand bemused as seemingly trivial

alterations in experimental procedure continue to produce non trivial changes in our subjects behaviors" (o.c. 1979, 2. in press).

Zo'n uitspraak wordt overigens weer gerelativeerd wanneer wij bedenken dat experimentele manipulaties vaak het karakter hebben van directe prikkelsituaties, die niet vergeleken mogen worden met de meer natuurlijke (permanente) omgeving, waarvan de interactionisten (vgl. Bowers 1973) terecht zeggen dat zulk een omgeving voor een deel tot stand gekomen is door de persoon en mede geconstrueerd is door de persoon (psychologische omgeving; vgl. covariantie tussen persoon en omgeving bij erfelijkheidsonderzoek). Bovendien heeft de klassieke psychometrie altijd het standpunt ingenomen

"that situations "constrain" individual differences - that they profoundly affect both the mean and the variance of these differences" (Golding 1975, 279, citerend Goldberg, 1972).

De situationele component is derhalve reeds langer benadrukt dan sinds het laatste congres (1979) van de interactionisten in Stockholm en bovendien schijnt de situationele component pas duidelijk z'n functie te krijgen in combinatie met een persoonscomponent. Die benadrukking betekent voor onze studie dat een zorgvuldige constructie van de situationele variabelen (vgl. hoofdstuk 5) vereist is. Wij hebben in dit hoofdstuk in die zin op die constructie vooruitgegrepen, dat wij gebruik hebben gemaakt van een drietal situationele variabelen, om te komen tot een optimaal analyse-design binnen ieder van de in hoofdstuk 1 geformeerde situationele paradigma's.

Deze drie variabelen die ieder een eigen paradigma mede formuleren, zijn:

- a. de *bedreiging*, die uitgaat van de gedragssituatie van de leerlingen, welke variabele volgens onze gegevens kennelijk correspondeert met een evaluatieve kijk op de leerling (sociale loyaliteit) en met sympathiserend en normerend gedrag t.o.v. de leerling. Deze bedreigingsvariabele schijnt een adequate representatie van het in hoofdstuk 1 geformuleerde eenvoudige stouterik paradigma te zijn.
- b. de *intrigering*, die uitgaat van de gedragssituaties, welke vari-

abele overeenkomt met de subjectieve taxatie van het leerling-gedrag in termen van een stabiel resp. labiel psychisch evenwicht van leerlingen en met een actuele integratieve complexiteit. Het pedagogisch gedrag dat met deze opvatting van situaties lijkt te corresponderen is een vorm van sociale integrativiteit, die wij geoperationaliseerd hebben in de C-score. (Vgl. complexe woelwater).

- c. de *storing*, die de gedragssituaties veroorzaken in de onderlinge taakrelaties (van de leerling), schijnt te maken te hebben met hinderlijke spontane activiteiten van sommige leerlingen; welk gedrag sociale inductie van de kant van de leerkracht kan oproepen in wat genoemd wordt het "buitenbeen" paradigma binnen het model van de indirecte interactie tussen leerkracht en leerling.

Het is ons gelukt om voor ieder van deze paradigma's met de daarin passende variabelen een eigen optimaal analyse design te kunnen definiëren.

Wij kunnen nu schematisch aldus samenvatten:

PARADIGMA	Eenvoudige stouterik	Complexe woelwater	Egocentrische buitenbeen
Objectieve en inter-subjectieve situatievariabelen	Bedreiging	Intrigering	Storing
subjectieve inhoudelijke perceptie	Sociale Loyaliteit (sympathiek)	psychisch evenwicht (gevoelig)	spontane activiteit (actief)
structurele perceptie	-	actuele integratieve Complexiteit	-
pedagogisch gedrag	sympathiserend en normerend (S en N)	(sociale) integrativiteit (C-score)	sociale inductie (I)

Een onconventionele analyse

Als wij de lijn volgen van de situatiespecificiteit van gedrag, dan willen wij hier niet ingaan op de recente pogingen van bv. Bem en Allen (1979) om persoonlijkheidskenmerken te laten interacteren met situationele karakteristieken, maar ons richten op de analyse van het gedrag van één persoon in termen van omgevings-facetten. Juist ten aanzien van één persoon kan men de invloed van verschillende situationele variabelen par excellence bestuderen. Wanneer men bovendien in staat is, om per persoon meerdere gedrags-facetten (gedragstypen) te verzamelen in een aantal situationele condities, kan een generaliseerbaarheidssituatie per persoon ons een inzicht geven in de gedragscoherentie (V.R.(g.t.)) van deze persoon. Deze V.R.(g.t.) - die derhalve betrekking heeft op een patroon van gedragingen van één respondent - is naar onze mening de meest adequate uitdrukking van wat Magnusson en Endler (1977) de coherentie van gedrag noemen.

"Coherence means that the individual pattern of stable and changing behavior across situations of different kinds is characteristic for him or her". (c.o 1977, 7)

Zulk een definitie van coherentie lijkt zeer sterk op de definitie van bv. docceerstijl (vgl. Hetteema, 1972, 7). Als stijlgedrag gedrag is dat karakteristiek is voor één bepaalde persoon, moet men op *individueel* niveau dit gedrag analyseren. Een individueel persoon is derhalve coherent (vertoont stijlgedrag) wanneer zijn patroon van gedragingen generaliseerbaar is over omgevingsfacetten. (bv. prikkel situatie(s) en registratieprocedures (r.p.).

Wij kunnen in het verband van deze studie slechts een beperkt voorbeeld geven van onze onconventionele analyse. Wij kiezen vrij willekeurig - slechts op basis van een grote variantie in hun scores terwille van de beperktheid van de gegevens (2 x 6 x 2) per persoon - vier respondenten uit (p.p. 01, 11, 20 en 62).

een generaliseerbaarheidsstudie - uitgevoerd over deze vier personen apart (vgl. tabel 4.5.1.) - toont aan hoe verschillend de interne gedragsstructuur van deze personen is.

Tabel 4.5.1. Overzicht van de $\hat{V}m\%$ van de facetten, gedragstypen, situaties en registratieprocedures, hun interacties, alsmede het residu.

$\hat{V}m\%$	p.p.01	p.p.11	p.p. 20	p.p.62
g.t.	00	12	00	00
s	50	22	00	04
r.p.	00	00	00	26
g.t. x s	00	00	03	08
g.t. x r.p.	00	00	00	13
s x r.p.	00	00	92	37
Res	50	66	05	12
V.R. (g.t.)	.00	.96	.00	.00
V.R. (s)	.91	.77	.00	.07
V.R. (r.p.)	.00	.00	.00	.66

Alleen proefpersoon 11 is coherent in onze visie. Proefpersoon 01 is typisch situatiespecifiek; p.p.62 is gevoelig voor registratieprocedures (reageert bv. alleen in de spontane procedure duidelijk) en proefpersoon 20 is alleen situatiespecifiek bij het spontane gedrag (in de A-S registratieprocedure). Gezien de beperktheid van de gegevens zijn uit deze resultaten geen conclusies te trekken, maar de analyse toont wel aan dat een "persoonlijke" analyse tot verrassende uitkomsten kan leiden.

HOOFDSTUK 5

Situationele variabelen

Aansluitend bij een probleemstelling, waarin verklaring van pedagogisch gedrag in termen van situationele variabelen zeker zo belangrijk is als een verklaring in termen van persoonsvariabelen, is de verantwoording van keuze en operationalisatie van de situationele variabelen een cruciale opgave in deze studie.

In het Wylderbeek-onderzoek beschouwen wij de *aard van de informatie*, die over een leerling en zijn gedrag gegeven wordt (de gedrags-situatie), als de essentie van de situationele variabelen.

Sinds de studies van Rosenthal en Jacobson (1968) wordt, ondanks critiek (vgl. Nickel, 1976, 158) binnen het onderwijs, het feit erkend, dat leerlingen, van wie de leerkracht verwacht, dat zij intellectueel zullen vooruitgaan, inderdaad (na één jaar bv.) een grotere stijging van intelligentie vertonen dan leerlingen van wie dat niet verwacht wordt¹⁾.

De grote vraag is echter waarop de verwachtingen van de leerkracht gebaseerd zijn. In het kader van onze studie is hier het experiment van Beez (1972) van belang. In het voetspoor van de studies van Rosenthal en Jacobson laat Beez zien, wat de dramatische gevolgen zijn van de verwachtingen, die leerkrachten hebben over leerlingen op grond van gefingeerde informatie die over deze leerling wordt verstrekt. De helft van de leerkrachten werd verteld, dat zij goede prestaties konden verwachten van (de ene) leerling die aan hun zorg werd toevertrouwd. De andere helft werd gezegd dat ze slechte prestaties konden verwachten van hun leerling bij het leren van lettertekens. Het resultaat was, dat 77% van de leerlingen van wie veel verwacht werd, hoog presteerden (5 of meer lettertekens geleerd), terwijl slechts 13% van de leerlingen van wie weinig werd verwacht deze grens haalden.

Een aantal punten m.b.t. praktische onderwijssituaties en in verband met de constructie van onze situationele variabelen zijn van belang:

- a) de leerkrachten die veel van hun kinderen verwachten, waren vaak actiever. Maar ook bij gelijke activiteit van leerkrachten bleef het effect bestaan. Dit laatste is waarschijnlijk toe te schrijven aan wat Rosenthal en Jacobson (1968) vonden bij het interviewen van leerkrachten. De relatie tussen de gedragsmotivatie van leerkrachten en het effect bij leerlingen schijnt van meer subtiele aard te zijn. De leerkrachten schijnen niet zoveel meer tijd aan leerlingen te besteden (op grond van de hoge verwachtingen) maar laten d.m.v. non-verbale 'cues' (toon, gebaar, gelaatsuitdrukking) in de omgang met leerlingen van hun verwachtingen blijken. Hierdoor krijgen de leerlingen meer zelfzekerheid, gaan meer aandacht vragen, maar krijgen ook de gelegenheid om meer aandacht te vragen. Dit leidt tot de conclusie dat meer aandacht voor de non-verbale 'cues' in het gedrag van leerkrachten, wanneer zij met leerlingen omgaan²⁾, noodzakelijk is.
- b) Zeker in een situatie zoals in ons onderzoek, waarbij een leerkracht plotseling geconfronteerd wordt met een onverwachte situatie, speelt de gegeven informatie een belangrijke rol. In het onderzoek van Rosenthal en Jacobson was er slechts een duidelijk verschil tussen experimentele en controlegroep bij de eerste en tweede jaars. Dit geeft ons aanleiding om te veronderstellen dat het resultaat vnl. geldt m.b.t. leerlingen die nog geen gevestigde schoolreputatie hebben. Ook Beez werkte met tot dan toe voor de leerkracht onbekende kinderen.
- c) Het hier vermelde onderzoek vindt plaats in een meer progressieve onderwijssetting, waarin met name bij Beez sprake is van individuele aandacht voor de afzonderlijke leerlingen. Juist in zulke situaties spreekt informatie van buiten af een grote rol, omdat de leerkracht dan minder in staat is om de leerlingen te taxeren door ze te vergelijken met andere kinderen in dezelfde klas (vgl. Calcar en Tellegen, 1967).

Wij werken in ons onderzoek met uiteraard gefingeerde informatie over (gefingeerde) leerlingen die functioneren in een meer progressieve onderwijssetting. De leerkrachten worden plotseling geconfronteerd met de gedragssituaties van de leerlingen. Wij verwachten dat het gedrag van leerkrachten in deze onderzoekssituatie in hoge mate ook afhankelijk zal zijn van de informatie over de aard en de mate

van het pedagogisch moeilijk-zijn van deze situatie, waarbij het gefingeerde van deze informatie geen afbreuk zal doen aan de werking ervan.

Het belang (ook praktisch) van de situationele variabelen vereist een verantwoording van de keuze van de gedragssituaties. Dit zal geschieden in het kader van de geschetste modellen (1a, 1b en 3) van sociale interactie (5.1.). Ook een verantwoording van de operationalisatie is gezien dat belang onmisbaar (5.2.). Hierbij wordt uitgegaan van de zes bruikbare gedragssituaties. Een samenvattende conclusie (5.3.) besluit het geheel.

5.1. Verantwoording van de keuze van de situationele variabelen

De gekozen variabelen worden door ons genoemd: bedreiging, intrigerend en storing. Deze variabelen passen resp. binnen model 1a, model 1b en model 3.

Bedreiging

Uitgaande van model 1a en aannemende, dat sympathiserend en normerend gedrag hier past, alsmede een perceptie van leerlingen in termen van sympathiek-onsympathiek als uitdrukking van het eenvoudige 'stouterik'-paradigma, zou het pedagogisch moeilijke gedrag van de leerling getypeerd moeten worden, als gedrag dat afwijkt van de norm. Zulk een afwijkend gedrag van een evt. onsympathieke leerling hoeft nog niet als bedreigend te worden ervaren. Als men hier echter bij betreft, dat het gedrag plaatsvindt in een min of meer experimenteel-progressieve onderwijssetting (TOTGROCO), waarin het gezag van de leerkracht niet zo duidelijk is vastgelegd als zou moeten, dan kan afwijkend gedrag ook gevoeld worden als een gedrag, dat de positie van de leerkracht aantast. Dit is zeker het geval, als men het gedrag definieert als gedrag dat geen toeval is, maar voortkomt uit de structuur van de persoonlijkheid of de attitude (consistent gedrag) van de leerling en als gedrag dat de positie van de leerkracht aantast. Kinderen die onder deze omstandigheden initiatief-rijk en onafhankelijk gedrag vertonen worden als bedreigend ervaren. Feshbach (1969) deed een onderzoek bij aspirant-onderwijzeressen en vond dat zij de voorkeur gaven aan kinderen die zich beheerst en conformistisch gedroegen boven kinderen die zich onafhankelijk en

uitdaging opstelden. Deze constatering is herhaaldelijk gedaan (vgl. Van Erp en Soutendijk, 1972).

Ofschoon vooral van belang in verband met de definiëring van intrigerend, grijpen we hier vooruit op het werk van Schroder e.a. (1967). Deze schrijvers definiëren het 'eucity' en 'noxity' karakter van de omgeving in een ander verband als secundaire kenmerken van de omgevingsvariabelen, die de exploratie van een situatie kunnen bevorderen of afremmen. In het kader van de bedreiging van een situatie interesseert ons hier vooral de term 'noxity'. 'Noxity' wordt gedefinieerd als 'the number, duration and severity of noxious inputs, such as threats'. (Schroder e.a., 1967, 33). Ook Krohne (1977) definieert in het voetspoor van Schroder e.a. het 'noxity'-aspect als "das Ausmass, in dem eine Umwelt Bedrohung und Frustration, statt Anreiz und Belohnung erfahren lässt" (o.c., 60). Dit "bedreigings"-karakter van de omgeving werkt derhalve exploratie-onderdrukkend, maar naar onze mening in de context van dit onderzoek, waarbij het niet gaat over de omgeving van de "lerende" (vgl. Schroder, 1972), maar van de "onderwijzende", ook ego-defensief en derhalve bestraffend-normerend.

Intrigerend

Gedacht vanuit model 1b wordt getracht te ontkomen aan het autoritair optreden dat model 1a in bepaalde situaties opriep. Gekozen wordt voor sociaal-integratief optreden dat enerzijds respect toont voor het functioneren van het kind en anderzijds het gedrag tracht te sturen in de richting van de norm. Zulk een gedrag wordt mogelijk gemaakt als in de zgn. therapeutische vormingsrelatie tussen leerkracht en leerling de leerling ook gezien wordt als een persoon waaraan meerdere aspecten te onderscheiden zijn: een complex iemand, een complex woelwater dat - onevenwichtig als het is - nu eens zus reageert en dan weer zo.

Zulk een gedrag t.a.v. de leerling en zulk een kijk op de leerling wordt bevorderd door de complexiteit van de situatie. Aangezien de gedragssituatie feitelijk geconstitueerd wordt door informatie, is een belangrijk omgevingsvariabele: de "complexiteit" van de situationele informatie ("complexity" of "information load"; vgl. Schroder e.a., 1967).

Deze "information-load" wordt door de schrijvers gerekend tot de primaire eigenschappen van de omgevingscomplexiteit waaronder ver-

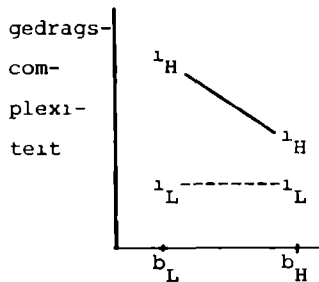
staan wordt: de hoeveelheid, de diversiteit en het nieuwe van de informatie die over een situatie gegeven wordt. We zullen deze kenmerken de meer objectieve kenmerken van complexiteit noemen, terwijl de term intrigering fungeert als de "subjectieve" pendant van complexiteit. Intrigering betekent "de lust wekken te onderzoeken hoe iets in elkaar zit", (Kruyskamp, 1976, 1065), en deze omschrijving lijkt het tegengestelde te zijn van exploratie-onderdrukkend^{*)}.

De intrigeringsdimensie wordt vooral manifest onder voorwaarde, dat geen "noxiety" in het spel is. Derhalve zal de intrigering pas duidelijk werken bij een lage bedreiging. Een secundaire factor als bedreiging "hinders... the degree to which a person explores his environment, thereby indirectly affecting the perceived richness, change or complexity of the environment" (Schroder e.a., 1967, 32).

Hoe moet nu de relatie tussen de primaire (intrigering) en secundaire (bedreiging) kenmerken van omgevingsinput uitgedrukt worden? Volgens Schroder e.a. wordt herhaaldelijk gezegd dat deze relatie niet duidelijk is en dat daarom maar een algemeen lineaire relatie wordt aangehouden: "The precise relation between environmental parameters remains to be formulated. For heuristic purposes perhaps a crude summation model will be sufficient" (Schroder e.a., 1972, 37). Zonder de juistheid van dit model in zijn algemeenheid te willen aanvechten, lijkt het van belang de relatie tussen intrigering en bedreiging nader te preciseren. Wanneer wij stellen dat intrigering pas manifest wordt bij geringe bedreiging (en niet omgekeerd), terwijl we aannemen dat het algemene "arousal" of "activation" niveau optimaal is, dan bedoelen wij aan te geven dat beide factoren niet helemaal onafhankelijk zijn, dat ze niet helemaal een interactieve relatie representeren maar een soort ordinale interactie welke uiteindelijk tot een additief model kan worden teruggebracht (figuur 5.1.1.).

*) Het verschil tussen "eucity" en "intrigering" is van dien aard dat "eucity" uitgaat van een instantie buiten de prikkelsituatie en intrigering betrekking heeft op de prikkelsituatie zelf.

Figuur 5.1.1. De relatie tussen bedreiging (b) en intrigerend (i)



Wij geven toe, dat het in natuurlijke situaties moeilijk is om een onderscheid te maken tussen de vele factoren, die op de complexiteit van de omgeving inwerken. Dat men onder die omstandigheden teruggrijpt als houvast op een algemeen summaticmodel is begrijpelijk, maar hoeft niet in alle gevallen te gelden: "all ... aspects of the environment interact ... and the simple additive model is, at present, only a convenient device for emphasizing the continuous interaction of the input-dimensions" (Schroder e.a., 1967, 38). In deze studie geldt derhalve ten aanzien van intrigerend tevens een ordinale interactie tussen b en i binnen model 1b.

Storing

Model 3 gaat er vanuit, dat de leerkracht probeert d.m.v. sociaal-inducerend gedrag de afwijkende leerling (het buitenbeen) te wijzen op de consequenties van zijn gedrag voor zichzelf en voor anderen in de groep. De gedragssituatie van de leerling behoort in dit model een variatie te vertonen m.b.t. gedrag dat storend is voor het uitvoeren van de taak die een groep leerlingen zich gezamenlijk gesteld heeft, wil het mogelijk zijn om de invloed van deze factor op het gedrag van de leerkracht na te gaan.

Wij hebben deze factor storing genoemd, omdat zij betrekking heeft op het gedrag tussen leerlingen in een vrij progressieve onderwijssetting. In een meer traditionele onderwijssetting en binnen model 1a zou deze factor een bedreigend karakter kunnen krijgen. Wij nemen echter vooralsnog aan, dat deze factor te onderscheiden is van bedreiging, omdat bij storing de leerkracht in feite reageert naar aanleiding van de gevoelens (negatieve) van een of meerdere leerlingen en niet direct naar aanleiding van het

storend gedrag van een bepaalde leerling. Toch kan niet ontkend worden dat het storende gedrag van leerling pas manifest wordt bij lage bedreiging, zodat een ordinale interactie tussen bedreiging en storing aangenomen moet worden.

5.2. Operationalisering van de situationele variabelen

Wij staan voor de opdracht, om een drietal variabelen (zie 5.1.) te operationaliseren binnen het kader van de beschikbare definities van de gedragssituaties[★]). Wij kunnen deze operationalisatie beschouwen als de constructie van "objectieve" omgeving. Deze "objectieve" omgeving wordt aangetroffen in de realiteit en mag niet verwisseld worden met de subjectieve psychologische interpretatie van situaties (Magnusson e.a., 1975; Endler, 1979). Deze objectieve omgeving kan bovendien beschouwd worden als een actuele prikkelsituatie die het gedrag van nabij (vgl. Jessor en Jessor, 1973) beïnvloedt in tegenstelling tot bv. de onderwijssetting of onderwijsleersituaties (vgl. Peters Kanis-onderzoek) of de schoolorganisatie en -bestuur (vgl. Krohne, 1977).

Wij nemen aan op grond van ervaring in eerder onderzoek (vooronderzoek te Venlo en Heerlen) dat het algemene "arousal" niveau van de beschrijving van setting en prikkelsituaties voldoende is. In dat onderzoek was gebleken dat de situaties herkenbaar waren voor de respondenten, prikkelden tot reactie en voldoende differentiatie tussen personen bewerkstelligden.

Bij de operationalisering van de drie situationele variabelen wordt uitgegaan van de volgende operationele definities:

Bedreiging is de discrepantie tussen door de leerkracht gewenst gedrag en feitelijk gedrag van een leerling in een vrij progressieve onderwijssetting.

Intrigering is de discrepantie tussen actueel en habitueel gedrag van een leerling in een vrij progressieve onderwijssetting.

Storing is de discrepantie tussen het feitelijk gedrag van een leerling en de verwachting van andere leerlingen in de groep.

★) Twee (groeps)situaties zijn eerder afgevallen (vgl. hoofdstuk 2).

Het bedreigingskarakter is door de onderzoeker in de tekst van de situatiebeschrijvingen (vgl. bijlage 1 en hoofdstuk 2) concreet operationeel gemaakt door de aard van het afwijkend gedrag en de informatiekleur (negatieve evaluatie van het functioneren van het kind).

In die situaties waarin sprake is van bedreiging (Klaas, Victor en René) wordt door de aard van het vergrijp, de positie van de leerkracht als formeel ("ascribed") leider in de klas aangetast. De leerling neemt door zijn gedrag die positie a.h.w. over. Bovendien wordt in deze bedreigende situatie negatieve informatie over het functioneren van de leerkracht gegeven: Klaas zit te vervelen; Victor zegt iets op beledigende toon en René is een dominerend type. Bij de andere situaties is de informatiekleur positief of neutraal.

Intrigerend wordt verkregen, doordat de informatie, die over één kind gegeven wordt, in zich dissonant is. In tegenstelling tot bedreiging en storing heeft de discrepantie van de informatie hier betrekking op één en hetzelfde kind dat actueel reageert op een manier die niet te rijmen is met het eerder op consistente wijze vertoonde gedrag (vgl. beschrijving in hoofdstuk 2). Op deze wijze worden Guus, Els en Klaas³) als intrigerend beschouwd.

We spreken van storend gedrag, wanneer een of meerdere leerlingen in de klas te kennen geven dat zij hinder ondervinden van het gedrag van een bepaalde leerling. In feite wordt storend gedrag geoperationaliseerd als de reactie op dit storend gedrag.

Op deze wijze wordt de informatie die over Els gegeven wordt nl. dat zij geen actieve inbreng in de groep heeft, niet als storend gedrag geïnterpreteerd. Op grond van deze operationalisatie zijn alleen Guus en René "storend".

Deze eerste operationalisatie van de kant van de onderzoeker vereist een *controle-onderzoek*⁴).

Een proefgroep van 20 beoordelaars werd samengesteld, bestaande uit 10 vrouwelijke beoordelaars en 10 mannelijke beoordelaars. De beoordelaars waren afkomstig van de rijkspedagogische academie te Maastricht en de katholieke pedagogische academie "de Wylderbeek" te Venlo. Alle beoordelaars waren tweedejaars studenten, hadden enige ervaring met meer progressieve onderwijssettings en werden op grond

van de kwaliteit van hun stage-ervaring bevoegd geacht*) om te oordelen.

Het was hun taak om de zes genoemde situaties te rangordenen naar de mate van

- bedreigend-zijn van de situaties,
- intrigerend-zijn van de situaties,
- storend-zijn van de situaties,
- problematisch-zijn van de situaties.

Deze laatste beoordelingsdimensie was toegevoegd, omdat uit het vóóronderzoek was gebleken dat de dubbelzinnigheid van bedreigend-zijn waarschijnlijk voortgekomen was uit een dubbele interpretatie van bedreigend-zijn, nl. a) de positie van de leerkracht aantastend en b) onzeker makend. Beide betekenissen zijn nu expliciet geoperationaliseerd als resp. bedreigend-zijn en problematisch-zijn. Intrigerend is in dit onderzoek omschreven als "nieuwsgierig" makend en "storend" als "de voortgang van het onderwijs in de groep" belemmerend (zie voor een volledige beschrijving van het onderzoek: bijlage 3).

Omdat de situaties in het experiment zelf in een "natuurlijke" volgorde staan, werd besloten deze volgorde ook in het controleonderzoek aan te houden. Wel werden de vier vragen (a, b, c en d) in afwisselende volgorde aangeboden aan de respondenten (gerandomiseerd).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
a	a	a	a	a	a	b	b	b	b	b	b	c	c	c	c	c	c	d	d	d	d	d	d
b	b	c	c	d	d	a	a	c	c	d	d	a	a	b	b	d	d	a	a	b	b	c	c
c	a	b	d	b	c	c	d	a	d	a	c	b	d	a	d	a	b	b	c	a	c	a	b
d	c	d	b	c	b	d	c	d	a	c	a	d	b	d	a	b	a	c	b	c	a	b	a

De respondenten hebben zeer serieus aan de opgaven gewerkt, maar vonden de opdracht wel moeilijk. Bij het weergeven van de resultaten voor dit controleonderzoek, wordt aandacht besteed aan de convergente begripsvaliditeit (eenzinnigheid) van de variabelen, de discrimi-

*) Met dank aan mevr. M. Lamberigts-Bonsel en drs. N. Wetzels voor de dataverzameling.

nante validiteit en de eenzinnigheid per prikkel situatie apart (vgl. Campbell en Fiske, 1959).

Allereerst worden in tabel 5.2.1. de concordantiecoëfficiënten (Kendall's W vgl. Siegel, 1956, 231) als maten voor de eenduidigheid van de beoordeling weergegeven m.b.t. de vier dimensies.

Tabel 5.2.1. Concordantiecoëfficiënten (Kendall's W) m.b.t. de vier dimensies voor de groep mannelijke beoordelaars (M), vrouwelijke beoordelaars (V) en de gehele groep (T).

W	bedreiging	intrigering	storing	problematisch	
M	29**	36**	13	13	* = $p < .05$
V	24*	35**	22*	18	** = $p < .01$
T	24**	31**	14*	12*	

Ofschoon alle coëfficiënten voor de totale groep significant zijn, hetgeen betekent dat de vier variabelen redelijk eenzinnig zijn beoordeeld door een groep beoordelaars ($n = 20$), kunnen bedreiging en intrigering blijkbaar eenzinniger beoordeeld worden dan storend-zijn en problematisch-zijn van de prikkel situaties. Dit zou kunnen betekenen dat het storend-zijn van de situaties bv. op twee verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden nl. storend voor de leerlingen en storend voor het onderwijs-leerproces inclusief de leerkracht. Het onzeker maken van de situaties, kan voor de verschillende beoordelaars anders liggen. Voor sommigen kan dit het bedreigend-zijn van de situatie betekenen, voor anderen het nieuwe (intrigering!) van de situatie. De correlatie van problematisch-zijn met intrigering ($r = .83$; $p < .05$) is inderdaad significant.

De eerste conclusie luidt, dat de variabelen bedreiging, intrigering en in mindere mate storing, als eenzinnige begrippen (convergente construct-validiteit) beschouwd kunnen worden. Vervolgens moet vastgesteld worden in hoeverre deze drie begrippen ook discriminante validiteit bezitten. Daartoe worden de gemiddelde rangplaatsen van de drie variabelen ordinaal gecorreleerd.

label 5.2.2. geeft de uitslag.

Tabel 5.2.2. Rangcorrelatie (Spearman vgl. Siegel, 1956, 204)
tussen de drie variabelen.

	b	i	st
b	x		
i	-.14	x	
ST	.60	-.77	x

Geen enkele van deze correlaties is significant (one-tailed), zodat aangenomen mag worden dat er sprake is van enige discriminante validiteit. Toch is storing niet helemaal onafhankelijk van bedreiging en intrigerend^{*}).

Met name tussen b en i is er geen relatie van betekenis. Dit komt nog meer tot uitdrukking als men per beoordelaar de relatie tussen beide variabelen nagaat. Slechts bij drie van de twintig beoordelaars is er sprake van een correlatie tussen b en i (drie mannelijke beoordelaars van wie twee positieve en één negatieve correlatie).

Tenslotte moet bekeken worden of er niet t.a.v. een of meerdere prikkelsituaties binnen de dimensie een duidelijke twee-toppigheid in de beoordeling ontstaat die de betreffende prikkelsituatie minder geschikt maakt om opgenomen te worden in de uiteindelijke beslissingsstudies.

Figuur 5.2.1. geeft een overzicht van de frequenties van de rangnummers per prikkelsituatie voor iedere dimensie.

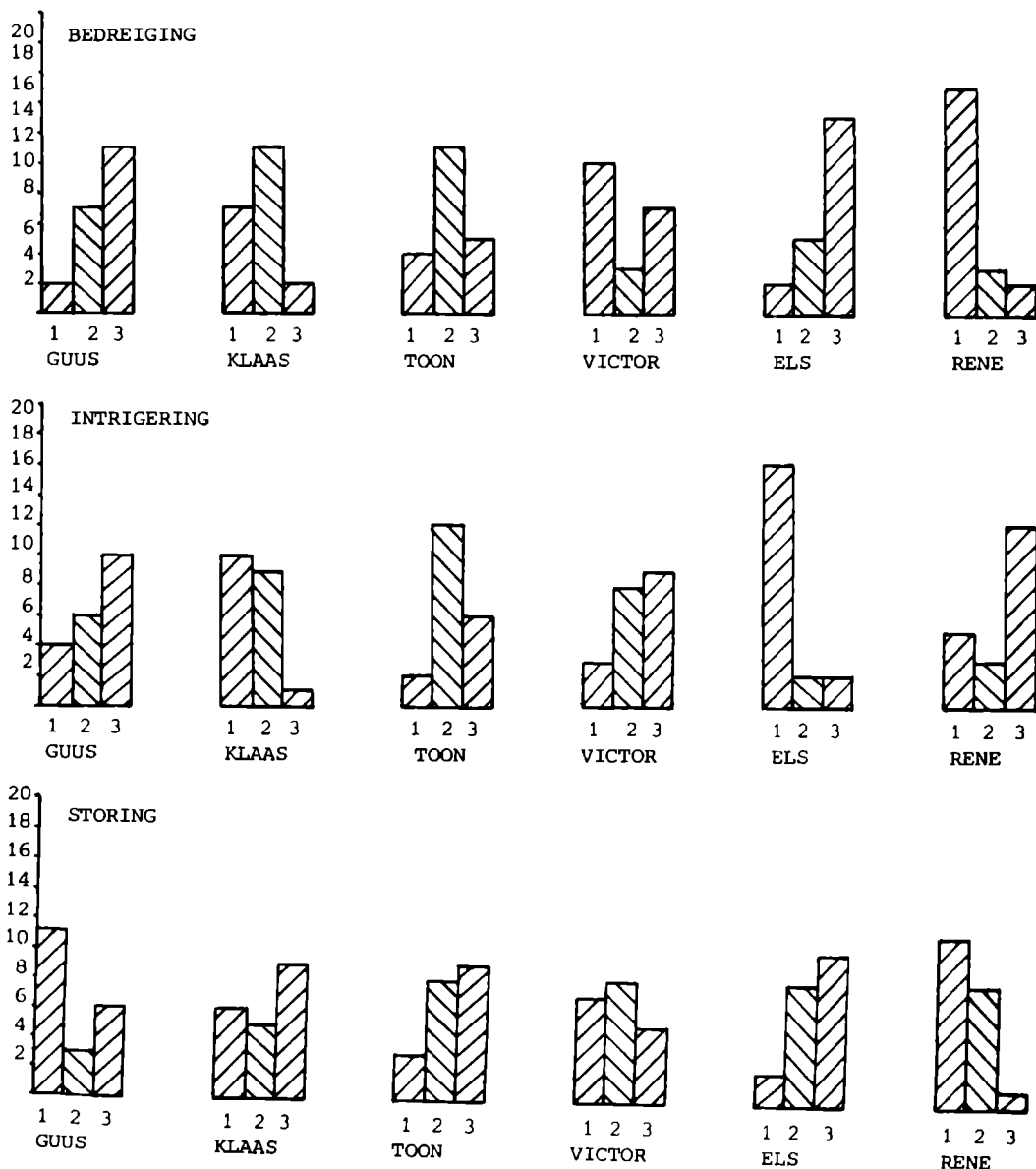
Ter wille van de overzichtelijkheid worden de rangnummers 1 en 2, 3 en 4 en 5 en 6 gecomprimeerd tot resp. rangnr. 1, 2 en 3.

Een duidelijke tweetoppigheid bestaat allereerst bij Victor in de bedreigingsdimensie. Victor tast enerzijds de positie van de leerkracht aan o.a. doordat hij, leunend op het gezag van zijn vader (de veearts), de positie van de leerkracht op dat moment overneemt. Van de andere kant is Victor niet kwetsend t.o.v. de leerkracht maar beledigend t.o.v. de medeleerling, hetgeen meer een "storende" dan een "bedreigende" factor is. Dit laatste komt tot uitdrukking in dit

^{*}) Voor een deel is dat begrijpelijk, omdat een aantal beoordelaars storing zullen beschouwen als storing van het onderwijsleerproces, dat tevens een bedreiging voor de leerkracht inhoudt en niet zozeer als een storing in de relatie tussen leerlingen.

controlonderzoek dat - in tegenstelling tot de aanvankelijke bedoeling van de onderzoeker - Victor inderdaad als "storend" aanwijst. De bestaande tweetoppigheid bij Guus en Klaas in hun beoordeling naar storend-zijn kan analoog verklaard worden. Guus is als storend geformuleerd, maar is daarnaast niet-bedreigend. Klaas is als niet-storend geformuleerd, maar is daarnaast bedreigend. De bestaande (niet significante) negatieve correlatie tussen bedreigend en storend wijst in dezelfde richting.

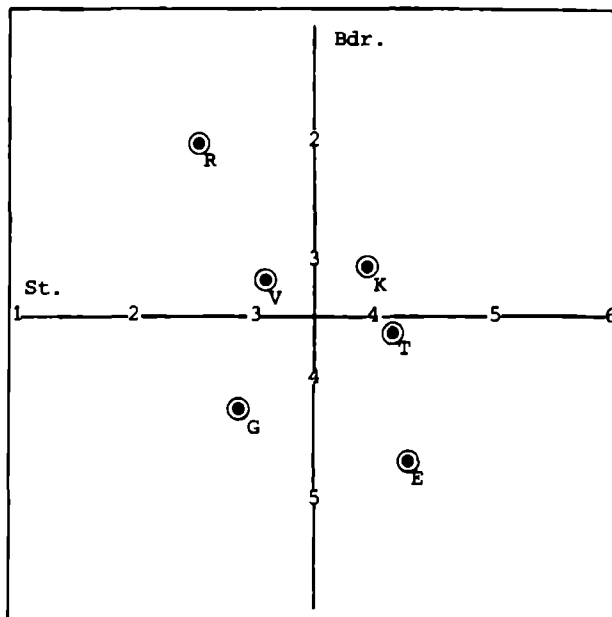
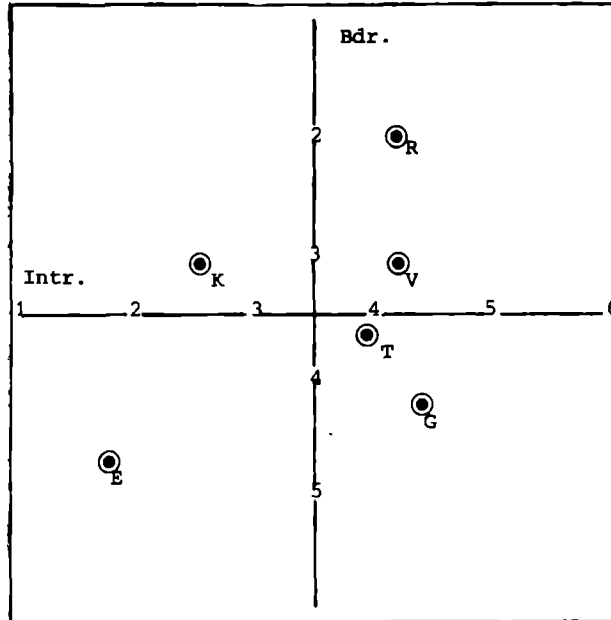
Figuur 5.2.1. Overzicht van gecomprimeerde frequentieverdeling van rangnrs. per prikkel situatie m.b.t. drie variabelen

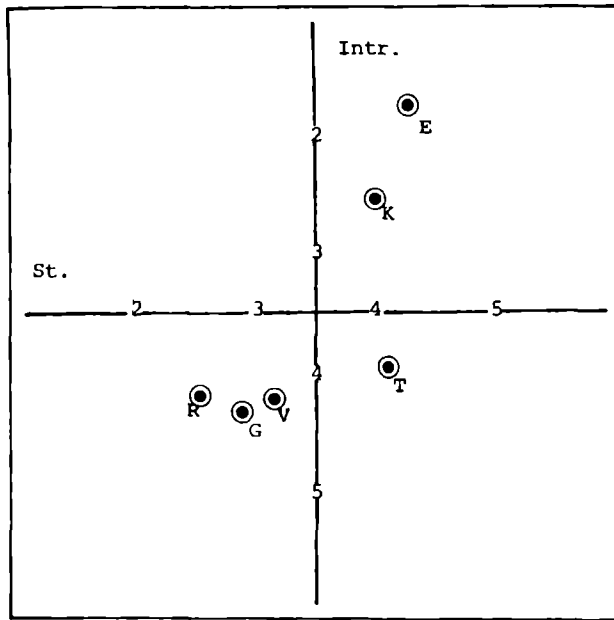


De tweetoppigheid bij René t.o.v. zijn mate van intrigerend-zijn is moeilijker te verklaren en bovendien minder uitgesproken dan in de andere gevallen⁵⁾.

Rest ons nu nog om in figuur 5.2.2. de prikkel-situaties in verhouding tot elkaar te plaatsen op grond van de gemiddelde rangnummers op de drie variabelen.

Figuur 5.2.2. Plaatsing van de prikkel-situaties in de psychologische ruimte door resp. bedreiging en intrigerend, bedreiging en storing en intrigerend en storing





5.3. Samenvattende conclusies

Verondersteld wordt, dat de factor bedreiging op zich genomen invloed kan uitoefenen op het gedrag van de leerkracht. De factor intrigering en storing kunnen invloed uitoefenen, onder voorwaarde dat er sprake is van een geringe bedreiging. Deze drie veronderstellingen kunnen worden getoetst indien twee designs ontworpen kunnen worden, nl.

- a) b x i design,
- b) b x ST design.

Bij de indeling van de situaties op grond van de drie variabelen, gaan we uit van de uitslag van het controleonderzoek (zie 5.2.). Dit betekent dat de prikkelsituatie "Guus" als niet-intrigerend wordt beschouwd, terwijl "Guus" aanvankelijk als intrigerend was opgevoerd. De verklaring van deze verschuiving schuilt in het feit dat de dissonantie tussen het actuele en habituele gedrag bij Guus door Guus zelf reeds is opgelost doordat hij meedeelt dat hij gevoetbald heeft en daardoor de tijd vergeten is.

De uitslag van het controleonderzoek wijkt in de tweede plaats af van de oorspronkelijke indeling van Victor als niet-storend. De re-

actie van Victor ten opzichte van Annie wordt echter als storend ervaren.

Ter toetsing van bedreiging kunnen twee combinaties van prikkel-situaties geformuleerd worden:

a1: b_l vs. b_h = GTE vs. VRK

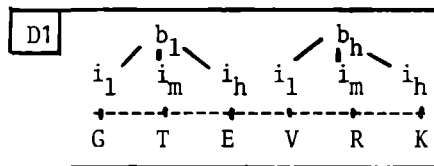
a2: b_l vs. b_m vs. b_h = GE vs. VT vs. RK.

Als men rekening houdt met de twee-toppgheid van Victor en de neutraliteit van "Toon" dan lijkt de meest pregnante designcombinatie:

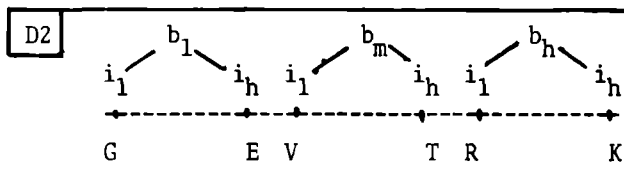
d3: b_l vs b_h : GE vs. RK.

Ter toetsing van intrigerend lijkt het op grond van de uitslag van het controleonderzoek voor de hand te liggen, een scheiding te maken tussen i_l en i_h . i_l wordt gerepresenteerd door de prikkel-situaties GVTR; i_h door EK.

Wanneer we nu de designcombinatie $b \times i$ moeten samenstellen, dan zijn de volgende mogelijkheden legitiem:

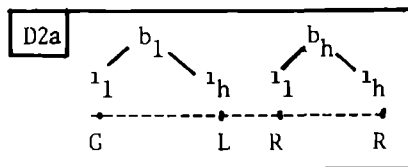


De b-variabele is sterk; de i-variabele minder sterk: het verschil tussen i_l en i_m is gezocht.



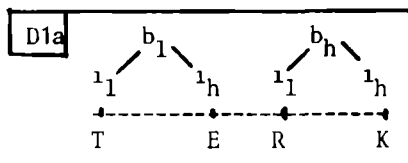
De b-variabele is opnieuw vrij sterk gerepresenteerd. Bij de i-variabele is alleen het onderscheid tussen V en T gezocht.

Indien we rekening houden met de blijkbaar weinig saillante positie van Toon en de zwakke positie (twee-kopping) van Victor, dan ligt een derde combinatie voor de hand.



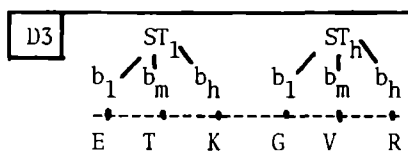
Het nadeel van dit design t.o.v. de beide voorafgaande is echter dat informatie verloren gaat.

Als wij bovendien van oordeel zijn dat het minder saillante gedrag van Toon wel opweegt tegen het onduidelijke in Guus, die weliswaar dissonant is maar dat ook weer tegelijk opheft, dan is een laatste design mogelijk, dat tegelijk een variant van design 1 is (D1a).

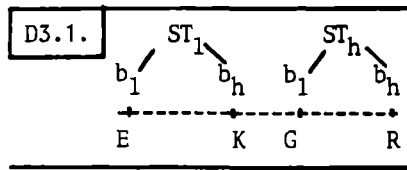


Omdat er geen doorslaggevende reden is, waarom wij één van deze vier combinaties voor de beslissingsstudie zouden kiezen, zullen wij het volgende hoofdstuk gebruiken om de optimaliteit van het design op analyseniveau aan de orde te stellen.

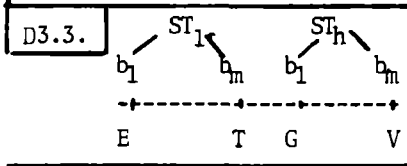
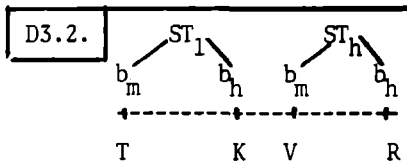
Ter toetsing van storing is het op grond van het controleonderzoek slechts mogelijk één redelijk design te formuleren, nl. ST_1 vs. ST_h : ETK vs GVR. In combinatie met b ligt dan eveneens voor de hand om als D3 te formuleren.



De meest saillante variant op dit design is vervolgens op grond van eerdere overwegingen bij de variabele bedreiging. D3.1.



Er zijn overigens ter volledigheid geen bezwaren tegen de overige twee varianten.



De beide laatste designs zouden zelfs enige voorkeur verdienen boven D3 en D3.1., omdat zij slechts één i.p.v. twee tweetoppige prikkelsituaties in hun midden hebben.

Omdat ook hier geen duidelijk optimaal analysedesign aan te wijzen valt, zal in het volgende hoofdstuk eveneens t.o.v. de combinatie $ST \times b$ een optimaliseringsstudie verricht worden.

HOOFDSTUK 6

Op zoek naar een optimaal analysedesign: een optimaliseringsstudie

De overgang van een voorlopige probleemstelling (vgl. 1.5.) naar een definitieve hypothese-vorming (vgl. 8.) wordt gemarkeerd door wat wij een analytische "pilot"studie zouden willen noemen. Zulk een studie speelt in op wat recentelijk genoemd wordt een "exploratory" data-analyse (Mc Neil, 1977, V) of "numerical detective work" (Tukey). Een dergelijke studie past eveneens in een "natuurlijke" onderzoeksgang die verloopt van de data naar de theorievorming, een volgorde die een deductief ingesteld wetenschapper misschien doet denken aan het paard dat achter de wagen gespannen is.

Het is overigens niet zo, dat deze studie ondernomen wordt om op verkapte wijze te doen aan "fact finding". De verschillende modellen of paradigma's zijn op theoretische gronden geformuleerd en worden niet vanuit de data geconstitueerd. Binnen ieder vastgesteld paradigma wordt op grond van onduidelijkheden in de operationalisering van met name de afhankelijke variabelen en de situationele variabelen gezocht naar het optimale analysedesign.

Optimaal betekent dat de variantiecomponenten van het facet personen (p), de situationele variabelen (b , i , resp. b_{xi} , st , resp. st_{xb}) en de statistische interactie tussen p en de situationele variabelen binnen iedere paradigma zo hoog mogelijk moeten zijn d.w.z. zoveel mogelijk variantie moeten verklaren.

Deze optimaliseringsstudie wordt ondernomen, omdat het bekend is dat bij beslissingsstudies vaak significante relaties worden gevonden die zeer weinig verklaringswaarde hebben. Wij willen de kans op een significante relatie van hoge verklaringswaarde vergroten, maar lopen daarbij de kans significanties te vinden in een richting tegenovergesteld aan de verwachting. De duidelijkheid is daarmee toch gediend.

Ofschoon de optimaliseringsstudie (O-studie) wel gebruik maakt van de technieken zoals die binnen de generaliseerbaarheidsstudie zijn ontwikkeld, heeft de O-studie een andere functie dan de G-studie.

De G-studie is ontwikkeld binnen de traditionele testconstructie-traditie (vgl. Cronbach e.a., 1963, Gleser e.a., 1965; Hettema, 1967 en Cronbach e.a., 1972).

Binnen deze testconstructie-traditie probeert men door middel van een liefst dubbel-facet) generaliseerbaarheidsstudie (G-studie) de betrouwbaarheid van data te toetsen. Het voordeel van een dubbel-facet-studie is dat de verschillende bronnen van mogelijke error (bv. tijdstippen en beoordelaars) tegelijkertijd en in relatie met elkaar (statistische interactie van de 2e orde) getoetst kunnen worden. Zulk een G-studie behoort dan vooraf te gaan aan de beslissingsstudie (D-studie). De manier waarop wij te werk gaan (vgl. 7.3.) bij de constructie van de D.I.C. (Dispositionele Integratieve Complexiteit) kan enigermate als illustratie gelden voor de hier bedoelde G-studie. Deze G-studie is derhalve een onderdeel van de O-studie. Het verschil tussen een G-studie en een O-studie kan geïllustreerd worden aan de hand van de functie van de pxs interactie in beide studies. Deze pxs component vervult in de testconstructie-traditie (G-studie) een heel andere functie dan binnen het interactionistisch model (O-studie). Binnen de testconstructie-traditie doet deze pxs component (als onderdeel van de geobserveerde score-variantie) afbreuk aan de generaliseerbaarheid^{*)}, terwijl deze pxs interactie-component - en de hoogte daarvan - juist de optimaliteit van het design bevordert en interessante perspectieven opent m.b.t. daaropvolgende beslissingsstudies, waarin de p en s component als variabelen (P en S) worden ingevuld.

Vanuit hoofdstuk 4 is bekend, dat het accent in deze studie ligt op de verklaring van gedrag vanuit de situationele variabelen. Vanuit hoofdstuk 5 is duidelijk geworden dat de operationalisatie van de drie situationele variabelen niet helemaal helder is en dat het mogelijk is om uit te gaan van verschillende analysedesigns, die gebaseerd zijn op een indeling van de prikkelsituaties (within subj. variabelen) op basis van de drie modellen.

Wij stellen ons voor in dit hoofdstuk binnen ieder model, op basis van de designs zoals ze in hoofdstuk 5 zijn geformuleerd, te

*) De uitspraak geldt uiteraard slechts in het geval van een disordinaal interactie.

zoeken naar het optimale analysedesign. Optimaal betekent dan, dat - afhankelijk van de formaties van de variabelen binnen ieder vormingsmodel - de betreffende variabelen de meeste variantie verklaren.

Tabel 6.1. geeft een overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten ($\hat{V}_m\%$) van de belangrijkste designs binnen model 1a (vgl. hoofdstuk 5) met betrekking tot A-S_G; A-S_N; S-R_G; S-R_N en sympathiek. Het totaal-percentage verklaarde variantie van p+b+pxb is een indicatie voor de optimaliteit van een design binnen M1a.

Tabel 6.2. geeft een overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten ($\hat{V}_m\%$) van de belangrijkste designs binnen model 1b (vgl. hoofdstuk 5) met betrekking tot A-S_C; S-R_C en gevoelig. Het totaal-percentage verklaarde variantie van p+i+pxi+bx_i is een indicatie voor de optimaliteit van een design binnen M1b.

Tabel 6.3. geeft een overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten ($\hat{V}_m\%$) van de belangrijkste designs binnen model 3 (vgl. hoofdstuk 5) met betrekking tot A-S_I; S-R_I en actief. Het totaal-percentage verklaarde variantie van p+st+pxst+stxb is een indicatie voor de optimaliteit binnen M3.

Tabel 6.1. Overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten van de vier in aanmerking komende designs binnen model 1a

$\hat{V}_m\%$	S				N			
	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a
A-S								
p	19	12	19	19	14	09	16	02
b	13	11	19	29	00	00	08	16
i	00	00	03	00	00	00	00	00
pxb	01	02	00	00	00	00	02	06
pxi	00	00	00	00	05	03	00	08
bx _i	12	21	02	03	35	50	19	27
res	55	54	57	49	46	38	55	41
p+b+pxb	33	25	38	48	14	09	26	24
p+i+pxi+bx _i	31	33	24	21	54	62	37	37

Vervolg Vm%	S				N			
S-R	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a
p	14	08	13	09	20	20	19	14
b	11	19	17	29	00	02	08	19
1	00	00	00	01	00	00	00	00
pxb	03	05	11	11	04	09	05	09
px1	04	04	02	00	03	02	07	02
bx1	11	15	03	02	15	19	07	04
res	57	49	54	48	58	48	54	52
p+b+pxb	28	32	41	49	24	31	32	42
p+1+px1+bx1	29	27	18	12	38	41	33	20

Vm%	Sympathiek			
	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a
p+b+pxb	42	27	49	52
p+1+px1+bx1	29	39	23	20

Legenda:

d1 = GTE - VRK

d1^a = TE - RK

d2 = GE - VT - RK

d2^a = GE - RK

Tabel 6.2. Overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten van de vier in aanmerking komende designs binnen model 1b

$\hat{V}_{m\%}$	C			
	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a
A-S				
p	21	19	20	18
b	10	11	20	33
i	00	00	00	00
pxb	00	00	00	00
pxi	01	00	04	00
bxi	14	18	02	03
res	54	52	54	46
p+b+pxb	31	30	40	51
p+i+pxi+bxi	36	37	26	21

$\hat{V}_{m\%}$	C			
	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a
S-R				
p	14	12	18	10
b	07	21	19	31
i	00	00	00	00
pxb	05	05	06	13
pxi	14	09	00	00
bxi	13	09	03	01
res	47	44	54	45
1d.	26	38	43	54
1d.	41	30	21	11

$\hat{V}_{m\%}$	Gevoelig			
	d1	d1 ^a	d2	d2 ^a
p+b+pxb	16	30	13	29
p+i+pxi+bxi	28	34	30	30

Tabel 6.3. Overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten van de vier
in aanmerking komende designs binnen model 3

Vmk Soc.ind.	d3		d3.1		d3.2		d3.3	
	A-S	S-R	A-S	S-R	A-S	S-R	A-S	S-R
p	06	04	05	07	02	05	10	00
st	06	01	10	10	04	00	04	00
b	10	13	01	13	17	19	11	10
pxst	00	00	00	00	10	00	00	03
pxb	00	00	00	00	00	00	00	17
stxb	01	05	00	00	02	05	00	10
res	77	77	84	80	65	71	75	60
p+st+pxst+stxb	13	10	15	17	18	10	14	13
actief p+st+pxst+stxb	46		51		54		30	

d3 : E-T-K-G-V-R

d3.2 : T-K-V-R

d3.1 : E-K G-R

d3.3 : E-T-G-V

Conclusie: Op grond van de gegevens in de tabellen wordt binnen model 1^a uitgegaan van design 2^a (G E R K); binnen model 1^b van design 1^a (T E R K) en binnen model 3 van design 3.2. (T K V R)¹).

HOOFDSTUK 7

Persoonsvariabelen

In de historie van het onderzoek naar de relatie leerkracht-leerling is veel aandacht besteed aan de *persoon* van de onderwijzer in verband met het effect van zijn gedrag op de leerling. Zo wordt in het (eerste) "Handbook of Research on Teaching" (Gage (ed.), 1963) door Getzels en Jackson een heel hoofdstuk besteed aan "The teacher's personality and characteristics". Wij willen verder in dit verband herinneren aan studies m.b.t. de autoritaire persoonlijkheid van de onderwijzer (Mc Gee, 1955; Tausch en Tausch, 1965); de dogmatische persoonlijkheid (Rokeach, 1954) en de combinatie van deze met de progressieve vs. traditionele opvoedingsattitude (Pedhazur, 1969) en de rigide persoonlijkheid (Rubenowitz, 1963) in combinatie met de cognitieve aspecten van de autoritaire persoonlijkheid (Brown, 1965). Attitudes van leerkracht en opvoeders worden regelmatig in verband gebracht met kenmerken van leerlingen (vgl. Hermans en Coopmans, 1970). Met name de "directieve" houding van leerkrachten wordt in talloze "schalen" vastgelegd en gemeten (vgl. Bastine e.a., 1969 en 1970). De belangstelling voor opvoedingsstijlen en doceerstijlen past eveneens in dit beeld. Relaties met "ego-strength" (Barron, 1953) en "Ego-identity" (Dignan, 1965) worden veelvuldig gelegd. De persoonlijkheid van de leerkracht heeft lange tijd centraal gestaan in beschouwingen over de relatie tussen onderwijzen resp. opvoeden en het gedrag van de leerlingen. Van de Griend (1970) die als pedagoog wil penetreren in de wereld van de onderwijskunde opent zijn studie met de verzuchting "dat het allemaal van de persoon van de docent afhangt". Hij stelt - in navolging van Angyal (1958) - een dialectische combinatie van "autonomie" en "homonomie" voor als optimale persoonlijkheidsstructuur. Zelfs onderwijskundigen (vgl. Flanders, 1970, Veenman, 1975), richten hun trainingsactiviteit op het ontwikkelen van een persoonlijkheidskenmerk als "flexibiliteit", dat verantwoordelijk zou moeten zijn voor een adequate afstemming van het gedrag (direct vs. indirect) op het geldende lestype (open vs. gesloten).

Met deze overvloed aan literatuur als achtergrond staan wij voor

de opdracht om, binnen het kader van de verklaring van gedrag van onderwijzers in pedagogisch moeilijke situaties, die persoonlijkheidsvariabelen te selecteren die binnen de vormingsmodellen 1a, 1b en 3 kunnen gelden als plausibele variabelen.

In model 1a is er sprake van een unilaterale invloed die uitgaat van leerkrachten en zich direct richt op de leerling. Wanneer de leerkracht binnen dit model geconfronteerd wordt met pedagogisch moeilijke situaties, worden die situaties als min of meer bedreigend ervaren. Het ervaren van die mate bedreigendheid of het "stoute" in de gedrags-situaties, zoals dat tot uitdrukking komt in de mate van sympathiserend (S) of normerend (N) gedrag, is echter mede afhankelijk - en dat schijnt de grootste gemene deler van de bovengenoemde literatuur - van de mate van traditioneel vs. progressief zijn van de *pedagogische attitude* (Kerlinger, 1958, 1967^a, 1967^b). In die attitudinale dimensie wordt de neerslag van voorafgaande levenservaring (impliciete socialisatietheorie) van de opvoeder verdicht. In paragraaf 7.1. zal een poging gedaan worden om deze attitude te operationaliseren. In paragraaf 7.2. zal het aspect van het empathisch-zijn van de pedagogische attitude worden belicht aan de hand van de variabele *geslacht*.

In model 1b is eveneens sprake van een unilaterale beïnvloeding in een directe relatie met de leerling. In dat model is het sociaal integratieve gedrag van de leerkracht bij geringe bedreiging afhankelijk van de intrigerende complexiteit van de gedragssituaties van de leerling; maar dat gedrag is tevens afhankelijk van de capaciteit van de persoon van de opvoeder om gevoelig te zijn voor die intrigerendheid. Waar intrigerendheid betrekking heeft op een dissonantie in de gedrags-situatie van de leerling, lijkt het af te hangen van de capaciteit van de opvoedende persoon om deze dissonantie te kunnen tolereren (tolerantie voor ambiguiteit als basisvaardigheid van sociaal handelen), wil een genuanceerde kijk op de leerling mogelijk zijn. Wij menen dat de *integratiecapaciteit* van de persoon, die gedefinieerd wordt als de capaciteit om dissonante cognities m.b.t. een en dezelfde persoon zodanig te combineren, dat geen sprake is van reductie van informatie (vgl. Schroder e.a., 1967; Cohen, 1969), een geëigende maat is voor de persoonsvariabele in dit verband. In paragraaf 7.3. zal daarvoor de *dispositionele integratieve complexiteitsmaat* ontwikkeld worden.

In model 3 tenslotte is sprake van een unilaterale beïnvloeding

van de sociale interactie tussen zich vormende personen. In dit model is het sociale inductiegedrag afhankelijk van perceptie van discrepantie tussen twee of meer leerlingen in termen van spontaan storend initiatief gedrag van leerlingen, maar dit gedrag is tevens afhankelijk van de capaciteit van de opvoedende persoon om alert te zijn op die discrepanties. Deze alertie menen wij te kunnen uitdrukken als capaciteit van de persoon om onderscheid te kunnen maken tussen prikkelsituaties. Zulk een maat wordt gevonden in een *discriminatie-maat* of *articulatiemaat*.

In paragraaf 7.4. zullen we een maat voor discrimineren - als het kunnen onderscheiden van prikkelsituaties op één dimensie - ontwikkelen. Omdat wij aannemen dat het kunnen onderscheiden van prikkels op één dimensie geen voldoende garantie biedt voor de bedoelde alertie, zal tevens in combinatie met discriminatie een maat ontwikkeld moeten worden waarin de capaciteit gemeten wordt om dimensies te onderscheiden (*differentiatie*), waardoor onderscheid gemaakt kan worden tussen het discrimineren op één dimensie en het discrimineren op meerdere dimensies.

7.1. De pedagogische grondhouding

Herhaaldelijk is aangetoond dat de attitude in het algemeen niet kan gelden als een voorspeller van gedrag (Fishbein, 1967, Wicker, 1969, Jaspars, 1978). Een attitude is erg algemeen.

"attitude is viewed as a general predisposition that does not predispose the person to perform any specific behavior.

It leads to a set of intentions" (Fishbein en Ayzen, 1975, 15)

Inmiddels is echter weer hoop gerezen ten aanzien van de mogelijke verklaringswaarde van het attitude-begrip (vgl. Schuman en Johnson (1976) en Bagozzi en Burnkrant (1979)).

Dit wisselende beeld van de belangrijkheid van attitudes vraagt om een zorgvuldige constructie van de pedagogische attitude als een mogelijke voorspeller van pedagogisch gedrag naast de situationele variabelen. Het vraagt bovendien om de pedagogische attitude niet alleen in algemene zin te formuleren maar tevens als een set van gedragsintenties (G.I.).

Niet alleen in zijn relatie met gedrag stelt het attitudebegrip

ons voor problemen, ook de operationalisatie van de attitude zelf is geen gemakkelijke opgave. Een pedagogische attitude is - als inhoudelijke ideologische instelling - onderhevig aan sociale wenselijkheid. Dit brengt ons er toe om de pedagogische attitudeschaal zodanig te construeren dat deze onafhankelijk is van sociale wenselijkheid en bovendien om de inhoudelijke progressiviteit vs. traditionaliteit van de pedagogische attitude te confronteren met een meer algemene en meer "structurele" rigiditeit.

We beschouwen de *pedagogische grondhouding als de combinatie van een meer inhoudelijk en meer structureel aspect van de pedagogische attitude*. Indien het inhoudelijk en structureel aspect als onafhankelijk van elkaar gedefinieerd kan worden, dan kan men spreken van een echte, congruente, genuïne grondhouding (progressief en traditioneel) en een onechte, incongruente oftewel pseudohouding (eveneens progressief en traditioneel).

Bij de constructie van een meetinstrument ter bepaling van de pedagogische attitude is zulk een onderscheid erg belangrijk, omdat men in de dagelijkse praktijk van opvoeding en vorming vaak kan waarnemen dat met name een met de mond beleden "progressieve" opvoedingshouding (vgl. studies van Tausche en Tausch) niet leidt tot een gedrag dat daar logischerwijze uit zou voortvloeien. Pedhazur (1969), die bij mijn weten als eerste een onderscheid heeft gemaakt tussen beide componenten in de pedagogische attitudestructuur, constateert hetzelfde probleem:

"All too often one encounters teachers who profess to be progressives, but who, in word and deed, betray attitudes which are antithetical to the principles which they presumably uphold. It is, perhaps, this inconsistency that may serve as a means for distinguishing between pseudo-progressives and genuine progressives" (Pedhazur, 1969, 379).

Voordien waren op basis van een soortgelijk onderscheid personen - op basis van hun scores op de inhoudelijke P(olitiek) L(conomisch) C(onservatisme) schaal - ingedeeld in pseudo- en genuïn-conservatieven (Adorno e.a., 1950). Inhoudelijk gezien zijn beide groeperingen conservatief, maar met betrekking tot hun bereidheid tot radicale verandering en hun anti-democratische tendenties is er wel een duidelijk verschil tussen beide groepen. Rokeach (1960) maakt een onder-

scheid tussen "content" en "structure" van een attitude. Zo kan iemand een permissieve houding hebben ten opzichte van bepaalde gedragingen van kinderen, maar tegelijkertijd met stelligheid beweren het zeer oneens te zijn met diegenen die hem deze houding kwalijk nemen. Op analoge wijze kan iemand beweren chaos in de opvoedingssituatie te willen tolereren, maar tegelijk uiting geven aan een excessieve behoefte aan orde en structuur in het algemeen of in een bepaald domein (bv. privésfeer), dat niet besmet is door enige vorm van sociale (maatschappelijke) wenselijkheid. In zulke gevallen spreken we van een incongruente grondhouding.

Het dogmatisme-concept (Rokeach, 1954) is een voorbeeld van een structurele component van de attitude-structuur. De zg. autoritaire persoonlijkheid sluit in zijn operationalisatie meer bij het inhoudelijk aspect van de attitude aan (zie Brown, 1965, o.a. p.505). Op dezelfde basis onderscheidde Allport (1966) tussen twee religieuze oriëntaties nl. extrinsieke en intrinsieke. Men moet in het algemeen rekening houden met het feit dat de attitude als de inhoudelijke component van een attitudestructuur een bepaalde functie heeft (Katz, 1960). Welnu die functie - instrumenteel, expressief, ego-defensief en cognitief - heeft een eigen doelstelling, los van het gedrag dat men op basis van deze attitude zou verwachten. Die functie moet duidelijk worden, wil het gedrag min of meer adequaat voorspeld kunnen worden.

Wij stellen dan, dat juist de combinatie van een structurele component en een inhoudelijke component de functie van de attitude helder maakt en een betere basis vormt om voorspellingen te doen, dan de inhoudelijke component alleen. De opdracht luidt derhalve om een '*inhoudelijke*' pedagogische attitudeschaal te ontwerpen en een '*structurele*' attitudinale schaal, zodat uit de combinatie van beide geconcludeerd kan worden tot een *echte* of *pseudo*-'progressieve' (en tot *echte* resp. *onechte* 'traditionele') grondhouding.

In de studie van Pedhazur (1969) wordt het inhoudelijk aspect geconstrueerd op basis van de studies van Kerlinger (1958, 1967^a en 1967^b). Kerlinger maakt onderscheid tussen een 'traditionele' en 'progressieve' factor in de opvoedingsattitude. Zoals wij nog zullen aantonen zijn deze factoren mogelijk kunstmatig zodat een nieuwe constructie noodzakelijk wordt. Het structureel aspect werd geoperationaliseerd met behulp van de dogmatisme (D schaal) schaal van Rokeach (1960).

Wij hebben deze operationalisatie in een breder kader geplaatst omdat er aanwijzingen waren dat D-schaal en soortgelijke schalen in onze populatie niet differentieerden.

De hypothese van Pedhazur was, dat genuïne progressieven pseudo-progressief gedrag van onderwijzers in geschreven situaties zouden doorzien en derhalve als minder 'excellent' zouden beoordelen dan pseudo-progressieven. De hypothese werd bevestigd ($F_{51, 04}$; $p < .001$). In ons onderzoek is het mogelijk de respondenten zelf te laten reageren in semi-projectieve situaties en de kwestie van pseudo vs. genuïne pedagogische grondhouding in verband te brengen met het actuele pedagogisch gedrag (S.N.I.) van de respondenten in model 1a en hun beoordeling van leerlingen in termen van sympathiek-zijn (L). We zullen eerst (7.1.1.) een poging doen om te komen tot een inhoudelijke pedagogische attitudeschaal (Opvoedingsattitude of Opa) en vervolgens tot een daarvan zoveel mogelijk onafhankelijke meer structurele rigiditeitsschaal (B.S.O.). Beide schalen moeten zoveel mogelijk onafhankelijk zijn van sociale wenselijkheid. Daarna zullen we proberen om een gedragsintentie-schaal (GI-schaal) te ontwikkelen (7.1.2.).

7.1.1. Constructie van B.S.O. en Opa: een poging tot operationalisatie

De constructie van de pedagogische grondhouding heeft een aantal fases doorlopen. Aanvankelijk waren we van plan om de pedagogische attitude te meten middels de F-schaal (fascismeschaal vgl. onderzoek naar de autoritaire persoonlijkheid Adorno e.a., 1950).

Mc Gee (1955) had vastgesteld, dat autocratisch gedrag in pedagogisch moeilijke situaties direct samenhang met de in de F-schaal gemeten anti-democratische tendensen in de persoon van opvoeder. Bovendien leek de schaal geschikt om het meer structurele aspect van de grondhouding middels een schaal met "inhoudelijke" items te meten.

De F-schaal wil enerzijds op een wat verborgen en indirecte wijze de ethnocentrische attitude meten en anderzijds op persoonlijkheidsniveau de anti-democratische tendensen in de persoonlijkheid op het spoor komen (vgl. Weima, 1963). In het eerste geval gaat het o.a. om opvattingen m.b.t. minderheidsgroeperingen, in het tweede geval wordt

minder gelet op de inhoud van de opvattingen d.i. het object waarop de opvattingen betrekking hebben, maar meer op de wijze waarop bepaalde opvattingen aangehangen worden. Hier gaat het dan om kenmerken van de cognitieve stijl van de autoritaire persoonlijkheid: rigiditeit en tolerantie voor ambiguïteit (R. Brown, 1965, 505). Onze eigen ervaring met het gebruik van de F-schaal (vertaling M. Huijnen, Psych.Lab.) was van dien aard dat het vermoeden rees dat bij die proefgroepen (met name studenten) die voldoende opleiding hadden genoten en bij wie sinds 1968 de politieke overtuiging een steeds explicietere vorm had aangenomen, het structurele aspect in die schaal nauwelijks gemeten werd omdat men de schaal 'doorzag'. Het is niet onaannemelijk om te veronderstellen dat bij beter opgeleide personen een 'nee' tendens gaat overheersen. Bij personen met geringere opleiding en bij wie de politieke overtuiging nauwelijks expliciet was, overheerst eerder een 'ja' tendens. In figuur 7.1.1. wordt een overzicht gegeven van de 'ja' tendens-index voor de 25 items van de F-schaal voor 5 subgroepen. Subgroep A is een groep pré-candidaatsstudenten uit de sociale wetenschappen K.U. Nijmegen (N = 68).

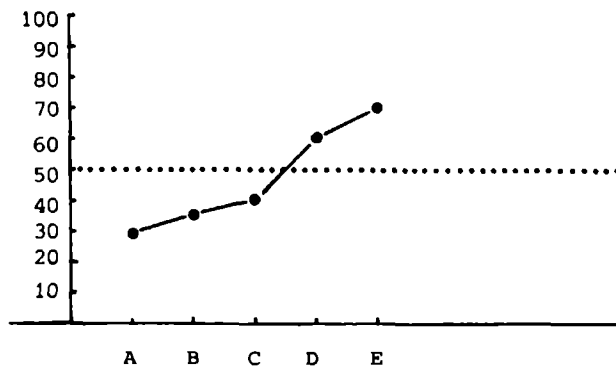
Subgroep B is een groep filosofiestudenten van de Katholieke Theologische Hogeschool Utrecht (N = 60). Deze beide groepen hebben een vooropleiding op V.W.O. niveau.

Subgroep C bestaat uit een groep studenten van de Pedagogische Academie te Venlo (N = 57), van wie de vooropleiding bestaat uit een al dan niet volledige V.W.O. opleiding.

In de volgorde van genoten vooropleiding volgt dan groep D die bestaat uit een groep cursisten van een opleiding gezinsverzorging die voor het merendeel een M.U.L.O. (huidige M.A.V.O.) opleiding genoten had (N = 40).

Tenslotte een groep ongehuwde moeders die voor het merendeel slechts lager onderwijs genoten hadden (N = 40): groep E.

Figuur 7.1.1. De 'ja'-tendensindex als het gemiddelde (over personen en items) percentage 'ja' (is ja!, ja en ja?) antwoorden op de F-schaal voor de 5 subgroepen



Figuur 7.1.1. laat zien dat a.h.w. de hoogte van het autoritarisme negatief correleert met de genoten vooropleiding. Tussen subgroep C en D gaat de 'nee' tendens over in een 'ja' tendens. Deze gemiddelde tendens vindt men terug bij de meerderheid van de items¹⁾. Het discriminatievermogen van de items uitgedrukt in een 25-75% grens (vgl. Boon van Ostade, 1969) is van dien aard dat in subgroep A 11 items, in B 8 items, in C 7 items, in groep D 10 items en in groep E 7 items buiten deze grenzen vallen.

Op basis van deze gegevens kan men aan de validiteit en de bruikbaarheid van de F-schaal als een maat voor een pedagogische grondhouding als rigiditeit (vgl. ook Rubenowitz, 1963) sterk gaan twijfelen. Besloten werd om de twee aspecten van de grondhouding afzonderlijk te gaan bepalen. In een tweede fase werd derhalve een uitgebreide lijst van items samengesteld (opinielijst 1: 130 items) die enigermate representatief geacht zou kunnen worden om het structurele aspect (rigiditeit) van de pedagogische grondhouding te meten. In deze opinielijst werden opgenomen:

- a) een substantieel deel van de C.S.T. (Harvey e.a., 1961) in de vertaling en bewerking van Naus (1970).
- b) een eigen vertaling van de belangrijkste items van de 'Leku'-schaal van Davis en Vierstein (1971), door ons A-schaal genoemd. Na uitvoerige analyse hebben de auteurs een valide en betrouw-

bare schaal ontwikkeld die meet: 'Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht' (Leku).

- c) Een Nederlandse vertaling en bewerking van de F-schaal (door M. Huijnen).
- d) Een Nederlandse vertaling en bewerking van de D-schaal (de 24-item versie van de D-schaal van het Instituut voor Wetenschap der Andragogiek te Amsterdam).
- e) Een zevental 'vulitems' die betrekking hadden op houding t.o.v. vrouwenemancipatie en die van belang waren voor een ander onderzoek.

Op deze wijze dachten wij voldaan te hebben aan de eis van een zo groot mogelijke itempool te verzamelen, waarvan in onze populatie nagegaan moest worden: de differentiatiegraad en de clustering rond een aantal hoofdthema's.

In een *vooronderzoek* werd aan 72 derdejaars van de Pedagogische Academie te Venlo deze lijst voorgelegd.

De analyse geschiedde in fasen.

- a) Allereerst werd het materiaal onderworpen aan een toetsende iteratieve clusteranalyse (Boon van Ostade, Oster 02 Psych.Lab. K.U. Nijmegen). Het resultaat vermeldt tabel 7.1.1.1.
- b) Om de 'dimensionaliteit' van de opinielijst na te gaan werd vervolgens een exploratieve clusteranalyse (Boon van Ostade, 1969), uitgevoerd. Deze analyse resulteerde in een groot cluster van 46 items met een K.R. (20) van .9080. In dit cluster waren praktisch alle 'opgenomen' items uit de toetsende analyse vertegenwoordigd. Dit betekende dat in deze analyse de opinielijst slechts een groot cluster vertegenwoordigde dat de naam '*houvast*' verdiende, omdat de items tot uitdrukking brachten een verlangen naar zekerheid, orde en structuur op verschillende levensgebieden.

Tabel 7.1.1.1.

Overzicht van het aantal opgegeven en opgenomen items per subschaal alsmede de betrouwbaarheid (K.R.20) per subschaal.

	opgegeven items	opgenomen items	K.R. (20)
'Need for structure-order'	14	11	.7446
'Need for simplicity-consistency'	10	2	.4851
'Moral absolutism'	12	2	.5897
'Divine fate control'	7	5	.7463
'Institutional perssimism'			
'Institutional aggression'	11	6	.6765
'Interpersonal aggression'			
A-schaal	19	4	.5999
D-schaal	24	3	.5252
F-schaal	25	7	.7041
Totaal	122 ^{*)}	40	

Als differentiatiegrens gold de 25-75% grens. Het criterium (overeenkomsten index) was .30. Geen van de gebruikte schalen haalt een hoge betrouwbaarheid. Slechts het cluster 'need for structure-order' en 'divine fate control' blijven enigermate als 'schaal' behouden.

*) De vul- of varia items (acht) zijn niet in de analyse opgenomen.

c) Vanwege de verdeling 72 respondenten tegenover 130 items moest volstaan worden met een clusteranalyse. Bij reductie van het aantal items tot \pm 50 wordt een principale componenten analyse mogelijk die een iets fijnere structuur in het materiaal aanbrengt. Besloten werd om op basis van de twee voorafgaande analyses een nieuwe lijst samen te stellen van 50 items (S.O. (14); D.F.C.(5); I.P. (4); M.A. (4); A. (9); D (7); F. (7). Principale componenten analyse (Factor 80 Roskam en Kwaaitaal, Psych.Lab. K.U. Nijmegen) gaf na varimax-rotatie een 5 factorenbeeld. Die factoren werden resp. benoemd als:

1. Behoeftte aan zekerheid in een beschikbare structuur,
2. Behoeftte aan gezag en ordehandhaving,
3. Behoeftte aan houvast door vertrouwen in goddelijke leiding,
4. Pessimisme en wantrouwen m.b.t. maatschappijverandering,
5. Behoeftte om zelf te organiseren en te structureren, (zie voor beschrijving van items: bijlagen).

Het meest opvallende in deze uitslag is dat het S.O. cluster hier uiteenvalt in twee factoren (1 en 5). Ofschoon we er niet in geslaagd zijn om beide factoren bevredigend van elkaar te onderscheiden, valt hier reeds op dat de *behoefte aan een beschikbare structuur onderscheiden moet worden van de behoefte om zelf te structureren*. Naar onze mening hoort alleen de eerste factor thuis in een schaal die structurele rigiditeit pretendeert te meten. Wij sluiten de eerste fase van de constructie van attitude-schalen af met de conclusie dat waarschijnlijk één factor die structurele rigiditeit in de zin van behoefte aan beschikbare structuur en orde meet (factor 1, 2 en 3) uit dit materiaal geëxtraheerd kan worden. Er zijn echter te weinig aanwijzingen voor een inhoudelijke attitude t.o.v. opvoeding, min of meer onafhankelijk van de structurele attitude. Derhalve zal eerst een poging gedaan worden om een inhoudelijke attitude te concipiëren, waarna in een vierde fase beide pogingen gecombineerd worden.

De constructie van het inhoudelijk aspect van de pedagogische grondhouding in deze derde fase betekent de analyse van een *doelstellingenschaal*. De constructie van een schaal die de inhoudelijke attitude t.o.v. opvoeding meet, ziet zich met Kerlinger (1956, 1959^a en 1959^b) geplaatst voor het probleem, dat zulk een

attitude uiteenvalt in twee factoren: de *progressieve* en de *traditionele* attitude. In de literatuur wordt zeer weinig bipolariteit gevonden. Kerlinger verklaart deze 'dualiteit' binnen de opvoedingsattitude (1967^a) door er op te wijzen dat zowel progressieven als traditionalisten weliswaar dezelfde 'referents' aanhouden (gebieden waarop de opvoedingsattitude zich richt), maar daar toch een verschillend gewicht ('criterial') aan geven. Zijn theorie van de 'criterial referents' zegt dan:

"for the traditionalist, for example, discipline, subject matter, moral standards ... are criterial. Such referents as child needs, individual differences and social learning, criterial to the progressive, are not criterial to the traditionalist" (o.c.111).

Wanneer men nu bv. alleen maar traditionele referents in een schaal gebruikt, dat is het mogelijk dat de traditionelen alleen 'ja' zeggen tegen deze items, waardoor weinig differentiatie ontstaat, terwijl de progressieven deels ja zeggen, deels onverschillig daar tegenover staan en deels 'nee' zeggen. Zulk een verdeling kan reeds leiden (vgl. Horst, 1966) tot een tweedimensionaliteit.

In tegenstelling tot Kerlinger menen wij derhalve, dat het noodzakelijk is om de referenten niet over een al te breed terrein te verspreiden, maar anderszins binnen een bepaald gebied zowel traditionele als progressieve referenten te formuleren. Wij menen - gezien het onderwerp van deze studie - niet te moeten ingaan op wat Kerlinger noemt 'teaching subject-matter curriculum' (1958, 112), maar wel op het gebied van de 'Normative-social vs. Authority-Discipline' (1958, 113).

Binnen dit laatste gebied zijn we in de literatuur gaan zoeken naar mogelijke doelstellingen ('referenten'). Wij hebben ons daarbij laten leiden door Gielen en Strasser 1960, Kerlinger (1956, 1958), Tausch en Tausch (1963), Rogers (1961), Davis en Viernstein (1971) en de socialisatieliteratuur die in het algemeen een onderscheid maakt tussen socialisatie tot conformiteit en tot creativiteit (Kelvin, 1971).

Wij kwamen op grond van deze literatuur tot de formulering van een tiental objecten waarop de opvoedende socialisatie zich richt

1) normen, 2) waarden, 3) gedrag, 4) zienswijze, 5) affectieve ontwikkeling (het leren beheersen van impulsen), 6) sociale ontwikkeling (het leren van rollen, eigenschappen van anderen, sociale basisvaardigheden), 7) het leren van cognitieve basisvaardigheden, 8) konatieve ontwikkeling (het leren van handelingen), 9) motivatie, 10) Ik-identiteit. Vervolgens werd getracht om ten aanzien van die gebieden telkens twee items te formuleren zodanig dat met betrekking tot die doelstelling telkens het 'progressieve' en het 'traditionele' gezichtspunt (criterial) naar voren kwam.

Het resultaat was een itempool (N = 20) bestaande uit 10 doelstellingen in de versie P en T.

Deze lijst bestaat uit:

- a) Twaalf doelstellingen geformuleerd resp. in traditionele richting en in progressieve richting (24 items). De doelstellingen zijn voor een deel overgenomen uit de doelstellingenschaal en voor een deel nieuw geformuleerd.

De doelstellingen zijn nu geformuleerd vanuit de taak van de leerkracht, wijken daardoor af van de vorm waarin ze geformuleerd waren in de doelstellingenschaal, maar komen daardoor meer overeen met de vorm waarin andere items uit deze lijst geformuleerd zijn (bv. A-items).

- b) Acht items uit de 1e factor van de sociale wenselijkheidsschaal (S.D.) geconstrueerd door Hermans (1967, 72). Het zijn de nrs. 19, 9, 33, 15, 11, 43, 12 en 49 uit genoemde schaal. Deze items zijn opgenomen om na te gaan of de geconstateerde 'ja' tendens in de voorafgaande versies iets te maken kan hebben met sociale wenselijkheid. Sociale wenselijkheid wordt in de geest van deze schaal opgevat als waarderingsmotief. Hermans (o.c. 67) omschrijft dit motief met de woorden van Crowne en Marlowe (1964, 27

"That (a) people differ in the strength of their need to be thought well of by others, and (b) for those whose need is higher, we could assume a generalized expectancy that approval satisfactions are attained by engaging in behaviors which are culturally sanctioned and approved".

- c) De overige 25 items zijn die items uit de vorige opinielijst, die de beste indicatie waren voor een structurele rigiditeitsmaat.

In het kader van ons *vooronderzoek* aan de Pedagogische Academie te Venlo is deze schaal voorgelegd aan een groep van 56 derdejaars

De resultaten van de analyse van deze gegevens (Iteratieve clusteranalyse (Boon van Ostade, 1969) met telkens twee criteria (.30 en .25) bij een exploratieve en toetsende analyse) wordt weer-gegeven in tabel 7.1.1.2.

Tabel 7.1.1.2. Overzicht van betrouwbaarheden (K.R.20) van de P en T clusters alsmede de factorladingen van de meest indicatieve items per cluster

		<div> <div>Cluster 1 (P)</div> <div> <div>CRT..30</div> <div>EXPL. TOETS</div> </div> <div> <div>CRT..25</div> <div>EXPL. TOETS</div> </div> </div>			
K.R. (20)		.7335	.7335	.7339	.7274
items	3(P)	.723 ^{x)}	.723	.712	.724
	10(P)	.704	.704	.681	.714
	14(P)	.663	.663	.603	.679
	8(P)	.670	.670	.635	.652
	4(P)	.608	.608	.603	.539
	12(P)	.562	.562	.493	.537
	11(T)	.296 n.o.	---	.518	---
	16(T)	.263 n.o.	---	.493	---
	19(P)	---	---	---	.455

Tabel 7.1.1.2. Overzicht van betrouwbaarheden (K.R.20) van de P en T
-vervolg- clusters alsmede de factorladingen van de meest indicatieve items per cluster

	<div style="text-align: center;"> Cluster 2 (T) <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> CRT. .30 EXPL. TOETS </div> <div style="text-align: center;"> CRT. .25 EXPL. TOETS </div> </div> </div>			
K.R.(20)	.6862	.6862	.6517	.6791
items 13 (T)	.710	.710	.735	.680
7 "	.748	.748	.759	.713
9 "	.623	.623	.672	.572
17 "	.602	.602	.628	.592
11 "	.645	.645	.405 n.o.	.652
16 "	.265 n.o.	--	.214 n.o.	.511

Geheel in de lijn van de research van Kerlinger vinden we een duidelijk progressief en een duidelijk traditioneel cluster. De formulering van duidelijk "progressieve" items en duidelijk "traditionele" items leidt derhalve niet tot een bipolaire unidimensionele schaal.

Hoe kan deze tweedimensionaliteit dan verklaard worden? Wij hebben in hoofdstuk 1 de tweedimensionaliteit van pedagogisch gedrag als kunstmatig aangeduid. De eerste factor representeert vaak een algemeen evaluatieve factor. Deze tendens is overduidelijk aanwezig wanneer men in een schaal zowel items opneemt die als doelstelling algemeen positief geëvalueerd worden (progressieve items) en items die differentiëren d.w.z. positief en negatief geëvalueerd worden (traditionele items). Zoals uit onderstaande tabel 7.1.1.3. blijkt, zijn de progressieve items onderhevig aan wat genoemd wordt de "ja" tendens. Tabel 7.1.1.3. geeft het percentage (P) ja antwoorden (ja! en ja) gemiddeld voor de progressieve items (Pp) en traditionele items (Pt) in de oorspronkelijke schaal (10 items telkens) en het gegenereerde cluster (6 items telkens). Toegevoegd - ter vergelijking - is dezelfde maat in de studie van Stapf e.a.

(1972) m.b.t. resp. de "Unterstützung" items en "Strenge" items in hun opvoedingsschaal.

Tabel 7.1.1.3. Overzicht van het percentage „ja“ antwoorden gemiddeld over de progressieve en traditionele items (Pp) en Pt in drie itemsamples

P	Pp	Pt
oorspronkelijke schaal	84.2	44.1
cluster	79.0	51.0
Stapf	75.0	46.0

De invloed van de "ja"-tendens bij de progressieve items is overduidelijk. Stapf e.a. (1972) trekken uit dit verschijnsel de volgende conclusie:

"Das wir also zwei Dimensionen (Strenge und Unterstützung) fanden, verdanken wir zur Hauptsache dem Umstand der unterschiedlichen Beantwortungshäufigkeit von Strenge- und Unterstützungs-items durch die Vpn-Stichprobe" (o.c. 87).

Wij sluiten ons bij die conclusie aan en stellen vast dat de dualiteit van een inhoudelijke opvoedingsattitude op bovenstaande wijze geoperationaliseerd waarschijnlijk een methodische kunstmatigheid is. Bij de samenstelling van een definitieve schaal in de volgende fase zal derhalve getracht worden deze antwoordtendens te voorkomen door de respondenten voor een bewuste keuze te plaatsen door de progressieve en traditionele pool van telkens één doelstelling naast elkaar te plaatsen.

- d) In deze vierde fase wordt een opinielijst geconstrueerd die beoogt een definitieve versie te leveren van zowel een inhoudelijke attitudeschaal (doelstellingen-schaal) en een meer structurele rigiditeitsmaat die beide zoveel mogelijk onafhankelijk van elkaar zijn en onafhankelijk van sociale wenselijkheid.

Deze opinielijst is tijdens de tweede fase van ons Wylderbeek-onderzoek (vgl. hoofdstuk 2) voorgelegd aan 72 respondenten. De data van deze lijst (57 items, zie bijlage 3) zijn onderworpen aan een aantal factor-analytische pogingen (toetsende en exploratieve

clusteranalyse van Boon van Ostade (1969) en driemaal principale componentenanalyse (Factø 80, Roskam en Horsten). Het uiteindelijke resultaat was de constructie van drie relatief kleine factoren van telkens 8 items.

De eerste factor kan duidelijk benoemd worden als "Behoeftte aan beschikbare structuur en orde" (B.S.O.) en is duidelijk onderscheiden van de behoefte om zelf structuur en orde aan te brengen. Beide psychologisch zeer verschillende behoeftes aan structuur en orde worden in het S.O.-cluster van de C.S.T. van Harvey *niet* onderscheiden.

Hier volgen de 8 items met tussen haakjes de ladingen vanuit de oblique factor-structuur.

- 1.(35) Ik houd ervan mijn leven zo in te richten, dat het soepel verloopt met weinig verandering in mijn plannen (lading .6226).
- 2.(37) Ik kom graag binnen in een ruimte, waar alles zijn plaats heeft en alles op zijn plaats is (.6172).
- 3.(50) Ik voel me niet erg op mijn gemak, wanneer ik geconfronteerd wordt met een situatie, die ik nooit eerder heb meegemaakt (.5978).
- 4.(36) De politie kan tegen misdadigers niet hard genoeg optreden (.5973).
- 5.(48) Een goed studieprogramma vind ik een programma, waarin alles precies is voorgeschreven, zodat je precies weet waar je aan toe bent (.5913).
- 6.(53) Ik zou willen dat er duidelijke normen zouden bestaan voor wat goed en kwaad is (.5103).
- 7.(42) Veel leerkrachten die van plan zijn om hun klas met zachte hand te leiden, redden het in de practijk niet (.4642).
- 8.(57) Het te sterk beklemtonen van verzachtende omstandigheden bij het beoordelen van misdaden zou het inzicht in wat goed en kwaad is kunnen vertroebelen (.4374).

De tweede factor bestaat eveneens uit 8 items. De eerste 7 items zijn afkomstig uit de door ons geformuleerde doelstellingenschaal. Het 8e item is afkomstig uit de A-schaal (de aangepaste Leku-schaal van Davis en Viernstein, 1971). De factor is bipolair:

kennelijk een gevolg van de gevolgde werkwijze (zie instructie) bij de presentatie van deze lijst. Wij hebben deze factor gedoopt als opvoedingsattitude (Opa) omdat deze factor het traditionele vs. progressieve aspect van een pedagogische taakopvatting weergeeft.

- 1.(5) De leerkracht moet een zekere afstand bewaren tussen hemzelf en de leerlingen (.7540).
- 2.(6) De leerkracht moet proberen op voet van gelijkheid om te gaan met de leerlingen (-.6529).
- 3.(2) Een goede leerkracht weet dat kinderen tot denken gedwongen moeten worden (.5438).
- 4.(15) De leerkracht neemt nu eenmaal de verantwoordelijkheid voor het doen en laten van de leerlingen in de klas (.5136).
- 5.(16) De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor wat zij doen, de leerkracht hoeft alleen maar hulp te geven wanneer de leerlingen daarom vragen (-.4691).
- 6.(19) De leerkracht moet bij de leerlingen de gewoonte aankweken de dingen, die nu eenmaal noodzakelijk zijn, goed te doen (.3844).
- 7.(13) De leerkracht moet er zorg voor dragen dat de leerlingen zich de geldende waarden en normen eigen maken (.3806).
- 8.(47) In de grond van hun hart verlangen kinderen naar een kordate leiding door volwassenen (.3711).

De derde factor kunnen we identificeren als de sociale wenselijkheidsfactor. Ofschoon slechts 5 items uit deze factor van eveneens 8 items behoren tot de oorspronkelijke factor van Hermans, kunnen de overige drie (nrs.29, 32, 26) vrij gemakkelijk in het waarderingsmotief ingepast worden.

- 1.(29) Ik word woedend, als iemand koppig weigert toe te geven, dat hij ongelijk heeft (onjuist .5515).
- 2.(56) Ik vind het plezierig om in het middelpunt van de belangstelling te staan (onjuist .5308).
- 3.(32) Daar de menselijke natuur nu eenmaal zo is, zal ruzie altijd blijven bestaan (onjuist .5150).
- 4.(30) Ik houd ervan af en toe in het wilde weg te kletsen (onjuist .4951).

- 5.(41) Als ik een bioscoop binnen zou kunnen komen zonder te betalen en ik er zeker van was dat niemand mij zou zien, zou ik het waarschijnlijk doen (onjuist .4022).
- 6.(26) Het is een onmogelijke opgave voor de leerkracht om ieder kind in de klas zich zelf te laten zijn, zonder dat dit storend inwerkt op de groep als geheel (onjuist .3637).
- 7.(52) Er zijn tijden geweest dat ik zin had in opstand te komen tegen gezagsdragers, ook al wist ik dat ze gelijk hadden (onjuist .3059).
- 8.(33) Ik heb nooit met opzet iets gezegd, waardoor de gevoelens van een ander werden gekwetst (juist -.2828).

Zoals straks uit de geroteerde (Varimax rotatie) factor-lading zal blijken is deze factor niet sterk. Wij zullen deze factor dan ook niet hanteren als variabele in het onderzoek.

Wel is belangrijk om na te gaan 'hoe' onafhankelijk deze factor van de twee anderen is.

Een PROMAX scheve rotatie (Fact ϕ 80) geeft ons de mogelijkheid om de correlatie tussen de factoren na te gaan (tabel 7.1.1.4.).

Tabel 7.1.1.4. Overzicht van de correlaties tussen de factoren
B.S.O. (1), Opa (2) en Sociale Wenselijkheid (3)

	1	2	3
1	x	.1036	.0907
2		x	.0332
3			x

Dit resultaat geeft aan dat de twee factoren (B.S.O. en Opa) niet samenhangen met sociale wenselijkheid en ook onderling onafhankelijke factoren representeren.

Ter volledigheid volgt hier de geroteerde (Varimax) matrix van alle 24 items (tabel 7.1.1.5.).

Tabel 7.1.1.5. Overzicht van de geroteerde (VARIMAX) factorladingen van de meest indicatieve items van de drie factoren (B.S.O., Opa en Sociale Wenselijkheid)

	F1	F2	F3
1 (35)	0.6177	0.0648	0.0612
2 (36)	0.6026	-0.0056	-0.0779
3 (37)	0.6215	0.0024	-0.0665
4 (42)	0.4599	0.0192	0.1461
5 (48)	0.5919	0.0805	-0.1606
6 (50)	0.5860	0.0889	0.2162
7 (53)	0.5015	0.1562	-0.0764
8 (57)	0.4312	0.1552	-0.1647
9 (2)	0.0265	0.5429	0.1455
10 (5)	-0.1786	0.7578	-0.0618
11 (6)	0.1427	-0.6566	0.2305
12 (13)	0.1482	0.3840	-0.0471
13 (15)	0.1741	0.5095	0.2139
14 (16)	-0.0750	-0.4671	-0.1613
15 (19)	0.1200	0.3824	-0.0548
16 (47)	0.2354	-0.3668	-0.0844
17 (26)	0.1505	0.1269	0.3521
18 (29)	0.3128	0.0984	0.5317
19 (30)	-0.1607	-0.1992	0.5111
20 (32)	0.1757	0.3755	0.4951
21 (33)	0.2363	0.0563	-0.2986
22 (41)	-0.0922	-0.1272	0.4120
23 (52)	-0.2112	-0.0676	0.3207
24 (56)	-0.0415	0.1670	0.5295
% verklaarde variantie	0.1226	0.1055	0.0774

e) *Stabiliteit en additionele validiteit van B.S.O. en Opa: een vijfde fase*

Juist omdat uiteindelijk slechts schalen van zeer geringe omvang geconcentreerd zijn, is het van belang na te gaan bij een tweede steekproef uit een vergelijkbare populatie of dezelfde factoren

opduiken. Omdat wij uit vóóronderzoek met de F-schaal reeds wisten, dat een steekproef studenten van de pedagogische academie enigermate vergelijkbaar was met précandidaatsstudenten uit de sociale wetenschappen, werd aan een steekproef van 81 studenten (Polsocu) een lijst van 40 items voorgelegd. Deze lijst bestond uit:

- a) 14 items die betrekking hadden op de behoefte aan een voor-gegeven structuur en orde, waaronder 6 items, van de uiteindelijke B.S.O. (8) versie. Er werden intussen 4 items toegevoegd uit een nieuwe C.S.T. versie van Van Basten en Heck (onderzoek Vught, 1971).
- b) 14 items die betrekking hadden op OPA, waaronder 7 items van de uiteindelijke Opa versie (8).
- c) 12 items uit de S-D versie van Hermans waaronder 8 items uit de sociale wenselijkheidsfactor.

Een eerste analyse van de nieuwe data d.m.v. principale componentenanalyse levert de volgende geroteerde factormatrix op (tabel 7.1.1.6.).

Tabel 7.1.1.6. Overzicht van de geroteerde factorladingen van de 40 items uit de Polsocu itempool

	F1	F2	F3
1	0.2530	0.6205	-0.0425
2	0.6025	0.1828	0.2253
3	0.0082	0.5279	0.0356
4	0.0155	0.4928	0.3488
5	0.3730	0.4886	0.1975
6	0.4981	0.2338	0.2477
7	0.3668	0.3809	-0.0445
8	0.0187	0.4773	-0.1827
9	-0.0915	0.0926	0.4599
10	0.4915	0.2653	-0.0326
11	0.0220	0.2577	-0.5247
12	0.5117	0.1793	0.0405
13	0.3218	0.1485	0.2010
14	0.3202	0.3882	-0.0872

Tabel 7.1.1.6.

-vervolg-

	F1	F2	F3
15	-0.0171	0.2963	-0.3957
16	0.0210	0.5377	0.1787
17	0.1111	0.2731	0.4014
18	0.2960	0.3503	0.0468
19	-0.3689	0.3362	0.0500
20	-0.5520	-0.1114	-0.5522
21	0.2775	0.3281	0.1853
22	0.2026	0.6702	-0.1810
23	0.0159	0.2948	-0.1160
24	0.2757	0.6052	0.0994
25	0.2819	0.5443	0.0578
26	0.6380	-0.1954	-0.2265
27	-0.2961	-0.0086	-0.4158
28	0.2848	0.3157	0.2947
29	0.6009	0.3588	0.0693
30	0.0474	-0.0794	0.2819
31	0.4957	0.0874	0.1784
32	0.5590	0.1578	-0.1346
33	0.0937	0.3978	0.0993
34	0.3713	0.1216	0.2696
35	0.2570	0.2580	-0.0516
36	-0.5164	0.4511	-0.0176
37	0.2819	0.3823	0.3044
38	0.4532	-0.1417	-0.1967
39	0.6223	0.4218	0.1461
40	0.0111	0.6201	-0.1461
% verklaarde variantie	0.1283	0.1360	0.0577

Uit deze tabel elimineren we allereerst die items, die bij schaalpunt 2-3 of schaalpunt 4-5 buiten de 25-75% differentiatiegrens vallen. Dit zijn items 9, 12, 17, 32 en 33. Van de overige 35 items proberen we per factor die items te selecteren met relatief hoge lading in eigen factor ($>.40$) en tegelijkertijd relatief geringe lading in de twee andere factoren.

Op deze manier ontstaan 3 factoren, waarvan de 1e factor een OPA factor is, de tweede een BSO factor en de derde - moeizaam te construeren - de sociale wenselijkheidsfactor (zie tabel 7.1.1.7.).

Tabel 7.1.1.7. Overzicht van de geroteerde factorladingen van de meest indicatieve items uit de Polsocu-lijst

	F1	F2	F3
1	2530	6205	-0425
5	3730	4886	1975
8	0187	4773	-1827
14	3202	3882	-0872
16	0210	5377	1787
22	2026	6702	-1810
25	2819	5443	0578
40	0111	6201	-1461
2	6025	1828	2253
6	4981	2338	2477
10	4915	2653	-0326
20	-5520	-1114	-5520
26	6380	-1954	-2265
29	6009	3588	0693
31	4957	0874	1784
39	6223	4218	-1563
7	3668	3809	-0445
11	0220	2577	-5247
15	-0171	2963	-3975
23	0159	2948	-1160
27	-2961	-0086	-4158
30	-0474	-0794	2819
37	2819	3823	3044

Factor 1 volgens tabel 7.1.1.7. is onderworpen aan een tentatieve α - analyse (De Graauw, 1971). We zijn uitgegaan van de correlaties op basis van ruwe scores.

Het resultaat: $\alpha = .790$

C.R. = .405

Bij factor 2 hadden we aanvankelijk ook item 12 (scheef verdeeld) en item 32 (scheef verdeeld) opgenomen. Het resultaat van een tentatieve α - analyse op deze 10 items was:

$\alpha = .82$

C.R. = .38

Factor 3 geeft als zwak resultaat:

$\alpha = .57$

C.R. = .28

De in tabel 7.1.1.7. opgenomen 23 items zijn opnieuw gefactoranalyseerd (principal components) en geroteerd (Varimax) naar 3 factoren. Het resultaat wordt weergegeven in tabel 7.1.1.8.

De 8 items - die factor 1 (Opa) representeren - hebben allen een lading van $> .45$ op factor 1 en een lading $< .35$ in de beide andere factoren. Een interessante uitzondering vormt item 20, dat als een progressieve doelstelling eveneens hoog laadt op de factor sociale wenselijkheid.

De 8 items die factor 2 (BSO) representeren zijn minder sterk. Item nr.14 en nr.40 halen het crt. van $> .45$ niet. De derde factor (sociale wenselijkheid blijft het zorgenkind. Twee items uit deze factor springen over naar factor 1 (Opa). N.a.v. een PROMAX scheve rotatie blijkt in deze versie van de opinielijst, dat BSO en Opa redelijk gecorreleerd zijn (.4218), terwijl de correlatie van deze beide factoren met de factor sociale wenselijkheid klein blijft (resp. -.0408 en .1102).

De over-all conclusie moet zijn dat de factoren uit het Venlo-onderzoek in het Polsocu-onderzoek worden teruggevonden en relatief stabiel blijken²⁾. Derhalve kunnen 'Venlo'-schalen met de operationalisatie van de drie factoren in het onderzoek gebruikt worden. De BSO-schaal lijkt sterk omdat alle items - die deze schaal representeren - een lading van $.40$ en hoger op factor 1 hebben en slechts een geringe lading op beide andere factoren ($< .20$).

Tabel 7.1.1.8. Overzicht van de geroteerde factorladingen van de
23 geselecteerde optimale items uit de Polsocu-lijst

	F1	F2	F3
1 (1)	0.1839	0.6932	0.1061
2 (5)	0.3447	0.5170	-0.0455
3 (8)	-0.0858	0.5820	0.1962
4 (14)	0.2969	0.3428	0.1339
5 (16)	0.1359	0.4571	-0.0376
6 (22)	0.1512	0.6689	0.2382
7 (25)	0.1426	0.7266	-0.0882
8 (40)	0.1384	0.3985	0.3076
9 (2)	0.5566	0.3493	-0.1626
10 (6)	0.5755	0.1690	-0.0755
11 (10)	0.5763	0.0956	0.2050
12 (20)	0.5663	-0.2490	0.4227
13 (26)	0.4690	-0.1432	0.1341
14 (29)	0.6554	0.2310	0.1142
15 (31)	0.5028	0.0680	0.0029
16 (39)	0.5523	0.3299	0.2994
17 (7)	0.4115	0.2774	0.2728
18 (11)	0.0755	0.0185	0.6250
19 (15)	-0.1036	0.2309	0.4560
20 (23)	0.1683	-0.0138	0.3622
21 (27)	-0.3781	-0.0456	0.3394
22 (30)	-0.0093	-0.0514	-0.2300
23 (37)	0.4297	0.3251	-0.0130
% verklaarde variantie	0.1466	0.1390	0.0685

De BSO-factor uit het Venlo-onderzoek is door Van der Heyden en Willems (1974) gebruikt bij hun onderzoek naar de interactie tussen o.a. het persoonlijkheidskenmerk BSO en Onderwijsvormen bij eerstejaars studenten. Een factor-analyse uitgevoerd over de 8 items resulteerde in een factor (ladingen van .46 tot .74) met uitzondering van item 8 (lading .19).

De conclusie uit hun onderzoek was dat studenten met een grotere behoefte aan BSO vaker een meer gestructureerde onderwijsvorm kiezen dan studenten met een geringere behoefte aan orde en structuur ($\chi^2 = 3.37$; $p < .10$) (o.c. p.261). Een zekere indirecte validatie van een kwetsbare BSO-schaal.

De Opa-schaal is even kwetsbaar als de BSO-schaal maar bovendien minder sterk geprofileerd. Drie van de acht items halen bovengenoemd criterium van ladingspecificaties niet.

De sociale wenselijkheidsschaal is uitgesproken zwak. Deze schaal zal geen rol spelen in het verdere onderzoek, maar heeft zijn functie toch reeds vervuld doordat vaststaat dat deze schaal geen samenhang vertoont met de beide andere schalen.

Samenvatting en conclusie

Op grond van het feit dat *Opa* en *B.S.O.* als resp. inhoudelijk pedagogische attitudeschaal en als meer structurele rigiditeits-schaal onafhankelijke dimensies representeren, kunnen we naar analogie van de studie van Pedhazur (1969) een indeling maken in vier groepen m.b.t. pedagogische grondhouding. Die indeling is gebaseerd enerzijds op het verschil in inhoudelijk pedagogische attitude die wij hebben aangeduid met "progressief" (hoge *Opa*-score) en "traditioneel" en anderzijds op het verschil in structurele rigiditeit hetgeen wij aanduiden met flexibel (hoge *B.S.O.*) en rigide (lage *B.S.O.*).

De combinatie van beide indelingen leidt tot een viertal typen van pedagogische grondhouding:

		Structureel	
		Rigide (B.S.O. _L)	Flexibel (B.S.O. _H)
I N H O U D	Traditioneel (Opa L)	Genuine-traditioneel	Pseudo-traditioneel
	Progressief (Opa H)	Pseudo-progressief	Genuine-progressief

Wij vinden met Adorno e.a. (1969, 682) dat de term 'pseudo' slechts gebruikt kan worden 'with the utmost caution'. De term heeft zich echter in de literatuur ingeburgerd en wordt daarom gebruikt om aan te geven, dat er een discrepantie is tussen de pedagogische attitude die zich richt op doelstelling van socialisatie (inhoudelijk) en de pedagogische attitude die de uitdrukking is van een meer fundamentele behoefte aan aanwezige structuur en orde.

Ofschoon men deze indeling enigszins willekeurig een arbitrair kan noemen (vgl. Adorno, 1969, 682v), operationaliseert zij toch op een eenvoudige en doorzichtige wijze het verschil tussen een meer fundamentele inhoudelijke attitude en een met de mond beleden attitude. Op grond van bovenstaande indeling voorspellen we derhalve dat alleen de genuine-progressieven een meer sympathiserend (S), minder strikt normerend (N) en meer sociaal-integratief gedrag (C) zullen vertonen dan alle anderen. Dit betekent dat er een ordinale interactie voorspeld wordt tussen BSO en Opa met dien verstande dat alleen in de flexibele (BSO_H) conditie een verschil optreedt tussen traditioneel (Opa_L) en progressief (Opa_H).

Deze voorspelling betekent overigens ook, dat er een groter verschil zal zijn tussen BSO_L en BSO_H in de voorspelde richting dan tussen Opa_L en Opa_H. Dezelfde voorspellingen gelden ten aanzien van het oordeel over leerlingen in termen van Sociale Loyaliteit (L) oftewel sympathiek.

7.1.2. De pedagogische gedragsintentie

De pedagogische gedragsintentie (vgl. Fishbein en Ajzen, 1975) zou eerder dan een algemene pedagogische attitude een verklarende

variabele voor pedagogisch gedrag zijn. Wij hebben een poging gedaan om deze pedagogische gedragsintentie te operationaliseren als een pedagogische rolopvatting, die aangeeft hoe de opvoeder denkt, dat hij zich in het algemeen behoort te gedragen in pedagogische situaties. Men kan zulk een rolopvatting ook beschouwen als een "normatieve" attitude t.a.v. eigen pedagogisch gedrag, of als een impliciete theorie van het vormend gedrag (impliciete leiderschapstheorie, vgl. Neubauer, 1974).

Naast deze algemene gedragsintentie kunnen er nog meer specifieke gedragsintenties geformuleerd worden m.b.t. verschillende gedragssituaties (vgl. Knippenberg, 1972). Deze specifieke gedragsintenties zullen wij later in deze paragraaf als afhankelijke variabelen beschouwen.

De algemene gedragsintentie is geoperationaliseerd in een 20-tal kenmerken van pedagogisch gedrag die algemeen worden gebruikt ter beoordeling van pedagogisch gedrag (vgl. Tausch en Tausch, 1970). Voor een volledige beschrijving van de gedragskenmerken en de instructie bij de vragenlijst: zie bijlagen. De data die de algemene gedragsintentie oplevert, worden geanalyseerd via het programma FACTOR (SSPS). De twee belangrijkste factoren die deze analyse oplevert met de meest indicatieve items (ladingen $> .40$ in betreffende factor en $< .20$ in andere factor) worden weergegeven in tabel 7.1.2.1.

Tabel 7.1.2.1. Overzicht van de factorladingen van de meest indicatieve items van F1 en F2

Nabijheid	F1	F2
Warm	.767	-.056
Hartelijk	.732	-.084
Openhartig	.621	-.97
Spontaan	.566	-.181
Persoonlijk	.541	-.117
Afstandelijkheid	F1	F2
Gereserveerd	-.132	.755
Formeel	-.109	.730
Koel	-.157	.727
Zakelijk	.050	.661
Streng	.019	.424
% verklaarde variantie	19,8	13,1

Wij hebben factor 1 geïnterpreteerd als de factor *nabijheid* en factor 2 als factor *afstandelijkheid*. Op grond van de ervaringen bij de doelstellingen-schaal vragen we ons ook nu af, of de factor nabijheid als eerste factor weer geen algemeen evaluatieve factor met een behoorlijke "ja"-tendens is. Een eerste aanwijzing hiervoor vinden we in de vergelijking van de gemiddelde score en de σ van de beide factoren. Bij een theoretisch gemiddelde van 4, zien de empirische gegevens er zo uit (vgl. tabel 7.1.2.2.).

Tabel 7.1.2.2. Gemiddelde en σ van de score op de factor nabijheid resp. afstandelijkheid

	\bar{X}	σ
Nabijheid	1,99	1,01
Afstandelijkheid	4,71	1,52

Een andere maat dan het percentage 'ja' resp. 'nee' antwoorden om de antwoordtendens te meten is de zg. extremitetsscore (vgl. Naus, 1970). Wanneer wij het aantal malen dat een respondent 1 of 7 scoort op de 20 scoringen beschouwen als een maat voor extremitet, dan willen wij deze maat in verband brengen met de factorscores op de factoren nabijheid en afstandelijkheid.

De tabellen 7.1.2.3. en 7.1.2.4. geven een overzicht van de frequenties van respondenten onder resp. de hoge en lage groep (op basis van de Mdn.) op nabijheid en extremitet en op afstandelijkheid en extremitet.

Tabel 7.1.2.3.

Tabel 7.1.2.4.

Overzicht van de frequenties van respondenten onder resp. nabijheid vs. extremitet en afstandelijkheid vs. extremitet

		Extremitet		
		H	L	
n a b y	H	28	12	40
	L	7	25	32
		35	37	72

		Extremitet		
		H	L	
a f s t.	H	17	18	35
	L	18	19	37
		35	37	72

Hieruit blijkt dat nabijheid wel samenhangt met extremiteit ($\chi^2 = 16,27$; $p < .001$), terwijl afstandelijkheid geen samenhang vertoont met extremiteit. Wanneer wij nu de conclusie trekken, dat de gevonden tweedimensionaliteit is ontstaan op grond van een verschil in antwoordtendens tussen de extreme en de niet-extreme groep, dan zal, wanneer een factoranalyse wordt uitgevoerd over de beide groepen apart, in beide gevallen sprake moeten zijn van één i.p.v. tweedimensionaliteit althans m.b.t. die items die in een eerdere analyse een tweedimensionaliteit representeerden.

Tabel 7.1.2.5. geeft een overzicht van de belangrijkste factor bij de laag en hoog extreme groep in termen van factorladingen.

Tabel 7.1.2.5. Overzicht van de factorladingen van de hoog en laag extreme groep op de belangrijkste factor

Nabijheid	Laag extreem	Hoog extreem
Warm	.281	-.530
Hartelijk	.503	-.468
Openhartig	.435	-.391
Spontaan	.256	-.440
Persoonlijk	.445	-.216
Afstandelijkheid	Laag extreem	Hoog extreem
Gereserveerd	-.680	.696
Formeel	-.694	.602
Koel	-.495	.472
Zakelijk	-.261	.616
Streng	.228	.625
% verklaarde variantie	15,6	17,2

Als we deze tabel vergelijken met tabel 7.1.2.1. dan is duidelijk dat in beide groepen hier sprake is van één factor die wij gezien de sterkte van de ladingen mogen interpreteren als de factor afstandelijkheid.

In de beslissingsstudies zal ook alleen deze factor als onafhankelijke variabele fungeren, temeer omdat alleen deze factor van algemene afstandelijkheid de specifieke afstandelijkheid in Guus

($p < .009$) en Toon ($p < .002$) voorspelt.

7.2. De variabele *Geslacht*

Als een belangrijk antecedent van pedagogisch gedrag wordt door ons beschouwd de pedagogische attitude. Welnu zulk een attitude kan omschreven worden als het produkt (vgl. Jones en Gerard, 1967) of de neerslag van de voorafgaande socialisatie. Bij een pedagogische attitude lijkt het dan van belang na te gaan op welke wijze de socialisatie van de morele code heeft plaatsgevonden. In de literatuur wordt dan een onderscheid gemaakt tussen de wijze waarop de socialisatie bij jongens (in de lagere sociale klasse) en bij meisjes (in de hogere sociale klasse) heeft plaatsgevonden. De socialisatie bij jongens heeft meestal plaatsgevonden via de zgn. defensieve identificatie en bij meisjes d.m.v. de anaclytische identificatie (vgl. Jones en Gerard, 1967; Swanson, 1961). Een internalisatie uit vrees voor straf lijkt tot een andere levenservaring te leiden dan een internalisatie uit angst voor verlies van liefde.

Wanneer nu pedagogen van het vrouwelijk en mannelijk geslacht vanuit dit verschil in levenservaring geconfronteerd worden met pedagogisch moeilijke situaties, dan is het niet onaannemelijk, dat op zulk een bedreiging anders gereageerd wordt door beide geslachten. Dit verschil wordt waarschijnlijk meer pregnant als men aanneemt, dat mannelijke studenten van een pedagogische academie uit lagere sociale klassen gerecruteerd worden dan de vrouwelijke studenten³⁾. In de literatuur (vgl. Tyler, 1965 en Maccoby en Jacklin, 1974) wordt vooral de grotere sociale sensitiviteit en de geringere expressie van agressie bij vrouwen ten opzichte van mannen genoemd. Men doet daarbij moeite om zich te distantiëren van de gebruikelijke stereotypieën. Hoffman (1977^a; 1977^b) specificeert de genoemde sociale sensitiviteit tot empathisch invoelingsvermogen. Onder empathie wordt verstaan "The vicarious affective response to another persons feelings" (Hoffman, 1977^b, 712).

Dit affectief zich verplaatsen in de gevoelens van een ander, is een belangrijke voorwaarde voor met name sympathiserend gedrag en sociaal-integratief gedrag; en de beoordeling van het sympathiek-zijn van leerlingen.

Wij willen ons niet mengen in de discussie of dit empathisch vermogen een cultureel stereotyp zou kunnen zijn, dat louter op de wijze van socialiseren in onze westerse cultuur gebaseerd zou zijn, of dat het een meer genetische component representeert. Het werk van Lee en Stewart (1976) wil de gesignaleerde verschillen vooral verklaren in termen van culturele en ontwikkelingspsychologische dimensies. Meer recent (vgl. Hoffman, 1977^b) zijn er echter weer aanwijzingen voor een aangeboren dispositie bij vrouwen voor en een grotere sociale gevoeligheid in de vorm van empathie. Het feit, dat pas geboren vrouwelijke babies een grotere neiging schijnen te hebben om met huilen te reageren op het huilen van andere babies, is een zwakke aanwijzing in deze richting. Ook de vaststelling dat kinderen die openlijk hun verdriet uiten meer empathisch zijn ingesteld m.b.t. andere kinderen, die met gelijke problemen worstelen, dan de kinderen die zich meer dapper opstellen, is eenzelfde indicatie. Wij stellen ons - aansluitend bij de beschouwing over de interactie tussen erfelijkheid en omgeving (vgl. Jaspars, 1975) - op het interactionistisch standpunt, dat het gedrag van vrouwelijke babies een andere socialiserende omgeving oproept dan het gedrag van mannelijke babies waardoor zowel het aangeboren als het aangeleerde aspect verantwoordelijk is voor het actueel empathisch vermogen van volwassen opvoeders.

Wanneer wij het empathisch vermogen als een belangrijke basisvaardigheid van sociale interactie (vgl. Krappmann, 1971) beschouwen en we aannemen dat de variabele geslacht een uitdrukking van deze basisvaardigheid is, dan hebben we in de variabele geslacht een belangrijke verklarende variabele voor het opvoedend gedrag en het pedagogisch oordeel, voorzover gedrag en oordeel uitdrukking zijn van dit empathisch vermogen.

Er zijn overigens aanwijzingen dat - zeker in de laatste 10 jaren - de pedagogische academies in Nederland ongewild "geschiktere" vrouwelijke onderwijzers selecteert dan mannelijke. De pedagogische academies dreigen een vergaarbak te worden van jonge mensen die geen duidelijk doel voor ogen hebben. Dit geldt meer voor mannelijke dan voor vrouwelijke studenten. Een recent motivatieonderzoek onder eerstejaars studenten van de Katholieke Pedagogische Academie te Venlo levert de volgende gegevens op (tabel 7.2.1.).

Tabel 7.2.1. Overzicht van de frequenties van studenten (mannelijke en vrouwelijke) in drie categorieën van gemotiveerd-zijn voor de studie van onderwijzer

	V	M	T
- niet resp. matig gemotiveerd	19	21	40
- voldoende gemotiveerd	9	14	23
- goed gemotiveerd	14	6	20
Totaal	42	41	83

$$\chi^2 = 4.87; \text{ d.f.} = 2; p < .20.$$

Ongetwijfeld zal dit verschil in motivatie ook tot uitdrukking komen in de praktijk van het lesgeven, zeker als men de mate van vooropleiding elimineert. Renes (1969) geeft ons een beeld van de beoordelingen van het lesgeven in de praktijk van een groep studenten van een pedagogische academie te Amsterdam met gelijke vooropleiding (tabel 7.2.2.).

Tabel 7.2.2. Overzicht van frequenties van studenten (mannelijke en vrouwelijke) in twee beoordelingscategorieën

	V	M	T
onvoldoende en twijfelachtig	2	11	13
voldoende en goed	25	30	55
Totaal	27	41	68

$$\chi^2 = 3.61 \text{ bij } \text{df} = 1 \text{ } p < .10.$$

Door deze laatste beschouwing krijgt het grotere empathisch vermogen van vrouwelijke onderwijzeressen nog meer relief. Het empathisch vermogen zal zich mogelijk op non-verbale wijze nog meer uiten dan in strict verbale uitingen, zodat vermoedelijk het verschil in de A-S registratieprocedure meer pregnant is dan in de S-R procedure.

7.3. Dispositionele integratieve complexiteit

In het vormingsmodel 1b is er sprake van een directe relatie tussen leerkracht en leerling. In deze paragraaf moet gezocht worden naar een operationalisatie van de capaciteit van de persoon om ten aanzien van één prikkel (situatie, persoon of gedrag), waarover discrepante informatie is verstrekt, te kunnen onderscheiden tussen meerdere onafhankelijke aspecten, om vervolgens deze aspecten te kunnen combineren tot een nieuw gezichtspunt.

Cohen (1967 en 1969), Cohen en Schumer (1967) en Feger (1972) hebben er op gewezen dat bij het vormen van totaal-indrukken of algemene oordelen uit deelindrukken zoals eigenschapswaarden van personen (vgl. Asch, 1946) of formuleringen uit psychiatrische rapporten (Mahrer en Young, 1961), verschillende strategieën gevolgd worden al naargelang de deelindrukken in het verlengde van elkaar liggen ("affin" zijn), elkaar tegenspreken ("diffug"-zijn) of onafhankelijk van elkaar zijn (neutral).

Wanneer de deelindrukken elkaar tegenspreken, dan zijn lineair-additieve modellen ter verklaring van het nieuwe effect in de totaalindruk ongeschikt.

"Offenbar verwenden die meisten (onderstreping van ons) Beurteiler der Tatbestand des Widerspruchs als zusätzliche Information und als Signal, die widerspruchsbeladene Urteilsdimension zu verlassen und - ähnlich der Ueberrprungshandlungen im Tierreich - ihr Urteil auf einer anderen Persönlichkeitsdimension zu fällen" (Cohen, 1969, 139).

Op deze wijze is bijvoorbeeld te verklaren dat het geven van discrepante informatie over de leerling leidt tot het beoordelen van de leerling in termen van psychische onevenwichtigheid.*) Dat is ook de reden waarom de oordeelsdimensie psychisch evenwicht (E) in het onderhavige model 1b is ondergebracht.

Wat ons op dit ogenblik echter interesseert is een maat te vinden, die onderscheid maakt tussen de oordelende personen. Waarom kunnen sommige personen (Cohen spreekt boven optimistisch over "die meisten") discrepante informatie wel combineren tot een nieuwe dimensie en anderen niet? Naar onze mening is dit alleen mogelijk

*) Het verstrekken van discrepante informatie over een prikkel wordt ook geacht te leiden tot een neiging van de respondent om te exploreren hoe die prikkel in elkaar zit (intrigerendheid).

wanneer de beoordelaar in staat is om tegenstrijdige informatie op te vatten als tweedimensionele informatie die per definitie te combineren is. Het is dan ook geen wonder dat Cohen (1969, 144) verwijst naar de cognitieve complexiteit van personen als "die Fähigkeit, oder Bereitschaft, inkongruente Informationen im Urteil zu vereinen".⁴⁾

Een directe maat om deze vaardigheid te meten is naar het oordeel van Schroder e.a. (1967, 25) niet voorhanden. Zij verwijzen naar semi-projectieve maten als de "paragraph-completion" tests en de "impression formation" tests. De "impression-formation test" (I.F.T.) "presents slightly incongruous adjectives and asks the subject to write a paragraph describing a person with those characteristics (Schroder e.a., 1967, 25-26). Deze test - aanvankelijk ontwikkeld door Asch (1946) - achten wij geschikt voor het meten van wat wij de *Dispositionele Integratieve Complexiteit (D.I.C.)* noemen.

Deze I.F.T. test representeert allereerst een integratie van persoonsattributen in abstracto. Ze is algemeen van aard en geschikt om het dispositionele karakter van de integratieve complexiteit te meten.

Een tweede voordeel van deze test is dat complexiteit gemeten wordt op het gebied van sociale perceptie, het domein waar wij ons in dit onderzoek mee bezighouden. Veel auteurs (Harvey e.a., 1961; Scott, 1963; Vannoy, 1965; Jaspars, 1966) hebben gewezen op het feit dat complexiteit een "complexe" variabele is.

In de derde plaats is deze I.F.T. - meer dan de gangbare Paragraph Completion Tests (bv. S.C.T.) en de meer "objective forced choice test" als de S.I.T. - een typische integratiemaat, omdat in twee fases enigszins inconsistente attributen van personen gecombineerd moeten worden. Tevens is deze test, door haar typische constructie en het soort activiteit dat gevraagd wordt van de respondent, minder gevoelig voor geleerde integraties (Streufert en Driver, 1967; Streufert, 1970) dan de genoemde P.C.T. tests.

Van belang is vooral dat de attributen *enigszins* incongruent zijn, omdat bij een zeer grote mate van incongruentie waarschijnlijk geen onderscheid tussen personen gevonden wordt (vgl. Cohen, 1969).

Deze I.F.T. test is door Schroder e.a. (1967, 198) bewerkt voor het meten van integratie. Uit later onderzoek is gebleken dat - in tegen-

stelling tot wat Asch dacht - deze test individuele verschillen meet. De test bestaat uit twee sets van adjectieven (set A en set B); zowel t.a.v. set A als set B wordt in een eerste presentatie gevraagd drie adjectieven te combineren tot de beschrijving van één persoon. In een tweede presentatie wordt hetzelfde gevraagd met betrekking tot drie adjectieven die enigszins inconsistent zijn met de voorafgaande drie. Tenslotte wordt in een derde presentatie gevraagd alle zes de adjectieven te combineren tot één persoon. De gebruikte adjectieven zijn een vrij letterlijke vertaling van de test die Schroder e.a. voorstelt (o.c. 199) en worden hieronder weergegeven:

Set A: eerste presentatie: intelligent, vlijtig, impulsief,
tweede presentatie: kritisch, halsstarrig, afgunstig.

Set B: eerste presentatie: betrouwbaar, gezellig, onafhankelijk,
tweede presentatie: nerveus, koppig, waakzaam.

De test werd in de tweede fase van het Wylderbeekonderzoek afgenomen bij 94 respondenten (vgl. hoofdstuk 2).

Voor de codering van de beschrijvingen is in eerste instantie gebruik gemaakt van een coderingsschema, zoals dit door Streufert en Driver (1967) wordt weergegeven, aangevuld met de indexering uit de handleiding van Schroder e.a. (o.c. 186, v.v.).

Het criterium tussen wel/niet integratief schuilt in het feit of de respondent in staat is om uit het discrepante van de informatie nieuwe informatie te putten.⁵⁾

Een eerste codering van het materiaal vond plaats na één dag oefenen met de integratie-index van Schroder (7 puntsschaal) door drie beoordelaars. De resultaten van deze eerste codering worden weergegeven (in tabel 7.3.1.) in termen van de inter-rater betrouwbaarheid binnen de sets (vgl. convergente validiteit van Campbell en Fiske, 1959) en in termen van correlaties tussen de sets (discriminante validiteit).

Tabel 7.3.1. Overzicht van de correlatiecoëfficiënten tussen beoordelaars binnen de sets en tussen de sets.

		Set A			Set B		
		b1	b2	b3	b1	b2	b3
Set A	b1	x	.32	.44	-.24	.07	.23
	b2		x	.64	.06	.22	.32
	b3			x	.06	.24	.37
Set B	b1				x	.43	.36
	b2					x	.74
	b3						x

Er bestaat alleen een redelijke inter-rater betrouwbaarheid tussen b2 en b3. Set A en set B zijn nagenoeg onafhankelijk van elkaar. De stabiliteitscoëfficiënt als de gemiddelde intercorrelatie tussen sets gedeeld door de wortel uit het product van de twee gemiddelde intercorrelaties tussen beoordelaars binnen sets bedraagt slechts .30. Deze voor de beoordelaars teleurstellende resultaten waren aanleiding voor twee van de drie beoordelaars om zichzelf nog eens uitgebreid te verdiepen in de literatuur rond de integratieve complexiteit en om het beoordelingsschema te specificeren. Het materiaal is daarna door de twee codeurs (b1 en b2) opnieuw gescoord.

De resultaten in termen van convergente (inter-rater) betrouwbaarheid en discriminante (inter-set) validiteit worden in onderstaande tabel (7.3.2.) gegeven.

Tabel 7.3.2. Overzicht van correlatiecoëfficiënten tussen beoordelaars binnen sets en tussen sets

		Set A		Set B	
		b1	b2	b1	b2
Set A	b1	x	.74	.38	.49
	b2	x	x	.31	.43
Set B	b1	x	x	x	.76
	b2	x	x	x	x

Als gevolg van de training blijkt zowel de inter-rater betrouwbaarheid te zijn verhoogd alsmede de inter-set validiteit, zodat de stabiliteitscoëfficiënt kan stijgen tot .55. Een probleem blijft de

geringe samenhang tussen de sets. De tot nu toe gebezigde betrouwbaarheidsanalyse geeft ons geen inzicht in het feit of dit verschil in samenhang te wijten is aan de sets, de interactie tussen sets en beoordelaars of de interactie tussen sets en respondenten.

De betrouwbaarheid van de I.F.T. test kan echter ook op een heel andere wijze benaderd worden. De I.F.T. test leent zich uitstekend voor het doen van een generaliseerbaarheidsstudie (vgl. 4.1.). Deze studie geeft ons juist die informatie die nodig is om dat gestelde probleem op te lossen.

Wij gaan daarbij uit van de personen en generaliseren over sets en beoordelaars die beide als random facetten opgevat worden. In tabel 7.3.3. volgt een weergave van de resultaten van de generaliseerbaarheidsstudie over de eerste beoordeling. In tabel 7.3.4. over de tweede beoordeling.

Tabel 7.3.3. Overzicht van de generaliseerbaarheidsstudie waarin opgenomen de schatting van de variantie componenten absoluut (\hat{V}_m) en in percentages ($\hat{V}_m\%$) met interne optimalisering

	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	Multiplieur	$k' - \frac{6}{m'}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{6}$
personen	.319	12	1	.319	.319	.319
sets	-.000	0				
beoordelaars	.068	2				
pxs	.982	36	$1/k'$	.164	.491	.982
pxb	-.000	0	$1/m'$	.000	.000	.000
sxb	-.000	0				
res.	1.386	50	$1/k' \cdot m'$	.231	.231	.231
V.R. (p)				.45	.31	.21

Zoals verwacht is de generaliseerbaarheid (V.R. (p)) in deze test zeer gering. .31. Zelfs bij mogelijke verdrievoudiging van het aantal sets wordt de generaliseerbaarheid geschat op .45. De verwachte universum score-variantie blijft gering. Het residu is extreem hoog (50%).

Interessant in dit verband is de relatief hoge pxs interactie-component. Hieruit blijkt dat niet de sets op zich het verschil in

variantie veroorzaken, niet de beoordelaars en ook niet de interactie tussen sets en beoordelaars, maar juist de *interactie tussen respondent en set*. Dit betekent dat de respondent set-specifiek reageert en dat het derhalve moeilijk is om deze test homogeen te noemen maar dat ook moeilijk is om te generaliseren.

De tweede beoordeling leverde aanzienlijk betere resultaten (vgl. tabel 7.3.4.). Wij zullen nu o.a. uit de schatting van de variantie componenten afleiden waar dit beeld op gestoeld is.

Tabel 7.3.4. Overzicht van de resultaten van de tweede generaliseerbaarheidsstudie

	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	Multipllier	k' 4	2	1
				m' 1	2	4
personen	.959	38	1	.959	.959	.959
sets	.048	2				
beoordelaars	.001	0				
pxs	.891	35	1/k'	.223	.446	.891
pxb	.105	4	1/m'	.105	.053	.027
sxb	.000	0				
res.	.545	21	1/k'.m.	.136	.136	.136
V.R. (p)				.67	.60	.48

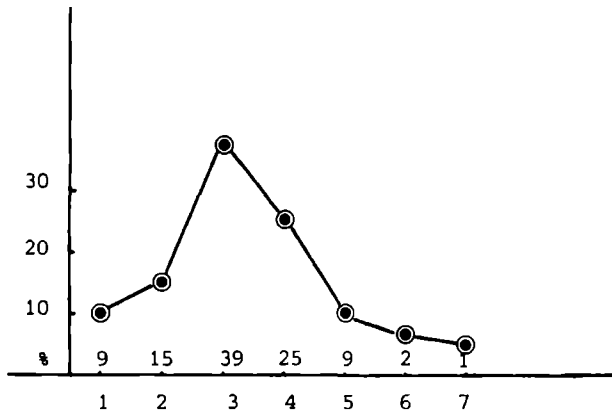
De generaliseerbaarheid overstijgt de grenswaarde van .50 maar blijft relatief laag (.60). De beoordelaars zijn er tijdens hun tweede beoordeling in geslaagd een substantiele hoeveelheid ruis (residuverlaging is $\pm 30\%$) weg te werken, die ten goede komt aan de variantie toeschrijfbaar aan de respondenten. Daar staat tegenover dat de reeds gesignaleerde interactie tussen sets en respondenten (p x s) volledig overeind blijft. Dit betekent dat er een overvloed is van de set (inhoud) op de dispositionele integratieve complexiteit van de respondenten, een verschijnsel dat van belang kan zijn bij de constructie van test in het algemeen en bij de beschouwing over de relatie tussen *structuur en inhoud* binnen de psychologie.

Conclusie

Met enig voorbehoud worden de gemiddelde eindscores van de

beoordeling geaccepteerd als een maat voor D.I.C.⁶⁾. Uit de verdeling van die gemiddelde eindscores (vgl. figuur 7.3.1.) valt een scheefheid af te leiden die wijst op een oververtegenwoordiging van respondenten met relatief lage eindscore⁷⁾ (vgl. ook Naus, 1970; Schroder e.a., 1967).

Figuur 7.3.1. Overzicht van de verdeling van de respondenten (in %) over de verschillende schaalpunten



7.4. Actuele perceptuele complexiteit (A.P.C.)

Het begrip cognitieve complexiteit wordt theoretisch onderscheiden in de begrippen *differentiatie*, *articulatie* (*discriminatie*) en *integratie* (vgl. Schroder e.a. 1967). Omdat het begrip cognitieve complexiteit in de literatuur (vgl. Harvey e.a. 1961; Schroder e.a. 1967; Krohne, 1977) wordt opgevat als cognitieve variabele in de zich vormende persoon, kan vaak geen duidelijk onderscheid tussen de drie genoemde begrippen gemaakt worden bij de operationalisatie (in meetprocedures).

Het begrip cognitieve complexiteit als een mogelijke indicatie voor de basisvaardigheden van sociale interactie van de opvoeder (vgl. 1.6.) - te onderscheiden naar de verschillende modellen van (sociale) vorming (M1b en M3) - vereisen echter ook een adequaat onderscheid in de operationalisering van de drie variabelen.

De in paragraaf 7.3. ontwikkelde maat voor dispositionele integratieve complexiteit kan gelden als een min of meer bevredigende

eigen operationalisering van de organisatiekant van het informatieverwerkend systeem. Wij staan nu voor de opdracht om een adequate en eigen maat voor de perceptuele component van het informatieverwerkingsproces te construeren.

Differentiatie en articulatie representeren als zodanig een filterproces, waarbij stimuli (personen, objecten, gebeurtenissen) worden geschaald op bepaalde unieke attributen of dimensies⁸⁾. Dat filterproces heeft enerzijds betrekking op de domeinhoud van de gefiltereerde stimuli en attributen, anderzijds op het filterproces zelf⁹⁾. Dit laatste meer formele aspect van het filterproces kan op de eerste plaats aanduiden de capaciteit van een persoon om fijn te onderscheiden tussen stimuli op een enkel attribuut. Zulk een fijnheid van onderscheid kan worden aangeduid als het nominaal, ordinaal of ratio karakter van de gebruikte schaal. Deze vaardigheid wordt *discriminatie* of *articulatie* genoemd.

Differentiatie in de allereerste betekenis van het woord daarentegen representeert naar onze mening een heel ander formeel aspect van het filterproces. Differentiatie heeft betrekking op het proces waarbij onderscheidbare gemeenschappelijke attributen uit (een vergelijking van) de stimuli worden geabstraheerd (vgl. Bieri, 1966^{b)}). In de literatuur rond Harvey e.a. (1961) wordt weinig onderscheid gemaakt tussen differentiatie en discriminatie, die beiden op een verwarrende wijze met de term differentiatie of complexiteit worden benoemd. Hagendoorn (1976, 130) maakt ons attent op dit feit en stelt vast dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen "het zien van interstimulusverschillen", iets dat concrete personen net zo goed afaakt als abstracte personen, en het abstraheren van onderscheidbare gemeenschappelijke attributen vanuit stimuli, iets dat nu juist een vaardigheid is, welke abstracte personen bezitten. In de literatuur rond Schroder e.a. (1967) wordt vervolgens naar onze mening in de operationalisatie van het begrip integratieve complexiteit te weinig onderscheid gemaakt tussen differentiatie en integratie, zodat opnieuw verwarring ontstaat over het begrip differentiatie.

Schroder e.a. (1967) omschrijven integratieve complexiteit binnen het organisatieproces als a) "the number of combinatory conceptual rules or perspectives that weight and combine dimensional

scale-values in a particular way" maar tegelijkertijd als b) "the linkages or connectedness between these different perspectives" (o.c. V).

Naar onze mening heeft a) duidelijk betrekking op het begrip differentiatie, terwijl b) verwijst naar het begrip integratie zoals wij dat in de vorige paragraaf geformuleerd hebben. De verwarring wordt compleet als Schroder e.a. (1967) de operationalisatie van a) in de vorm van "multidimensional scaling" integratie noemt (o.c. 180), terwijl eenzelfde operationalisatie ook differentiatie genoemd wordt (o.c. 169 v.v.) Bij de beschrijving van de methodiek in het kader van differentiatiemetingen geven de schrijvers zelfs toe dat de methoden van multidimensionale scaling ook iets zegt over de complexiteit van integratie: "This information reveals something of the *integration* pattern used by the subjects in his judgments (o.c. 171). De verwarring is begrijpelijk als men bedenkt dat de onafhankelijke dimensies van (prikkels en) attributen, die ontstaan als gevolg van factor-analyse, enerzijds duiden op het ontstaansproces van een aantal onafhankelijke dimensies uit de vergelijking van stimuli, maar anderzijds tevens - juist door het onafhankelijk zijn van de dimensies - een combineerproces van dimensies vooronderstellen.

Wij leiden hieruit af, dat factoranalytische procedures zowel een aspect van differentiatie als van integratie meten. Wij zullen in het Peter Kanisonderzoek een poging doen om in fase twee van de D.D.C.-test de attributen te laten genereren uit een vergelijking van stimuli (a.h.w. in een authentiek filterproces, vgl. Bieri e.a. 1966^b) om vervolgens in fase 3 de prikkels te laten scoren op de zelf gegenereerde dimensies, waarna een factoranalyse op de zo per persoon ontstane matrix een indicatie geeft voor (het aantal) onafhankelijke dimensies. Zulk een maat noemen we dispositionele, differentiële complexiteit (D.D.C.). Integratie heeft dan alleen betrekking op het expliciete combineervermogen van de persoon t.a.v. discrepante informatie over één prikkel.

Samenvattend

De complexiteit van discriminatie of articulatie heeft betrekking op het fijn kunnen onderscheiden tussen stimuli op één attribuut.

De complexiteit van differentiatie heeft betrekking op het kunnen genereren van zoveel mogelijk attributen bij een expliciete vergelijking van stimuli en hoort als zodanig tot het filterproces en niet tot het organisatieproces van informatieverwerkende systemen. Tot dit laatste proces behoort wel het impliciet verwerken van een aantal onafhankelijke dimensies die in multi-dimensionele analyse als resultaat van het proces aan de dag treden (A.D.C.).

De complexiteit van integratie heeft betrekking op het expliciet kunnen combineren van tamelijk discrepante informatie (attributen) m.b.t. één stimulus.

In ons onderzoek is de *discriminatiecapaciteit* van belang voor de *interventie*-pedagoog (in M3) om te kunnen onderscheiden tussen leerlingen die met elkaar in conflict zijn. Naarmate men duidelijker het verschil ziet, kan men beter de consequenties van het gedrag van de één voor de ander verduidelijken.

De *integratiecapaciteit* is van belang in de directe relatie van de leerkracht met één leerling (in M1b). Indien de leerkracht in staat is om de tamelijk discrepante informatie, die over een enkele leerling verstrekt is, te integreren, dan leidt deze impliciete tolerantie voor ambiguïteit naar onze mening tot een combinatie van meer sympathisering en verzoekende normering zoals die tot uitdrukking komt in operationalisering van sociaal-integratief (C) gedrag¹⁰). Omdat de Actuele Differentiatiecapaciteit op een ander niveau dan de Dispositionele Integratieve Complexiteit is geoperationaliseerd en bovendien als capaciteit een ander aspect van het integratieproces meet, kunnen wij geen directe relatie tussen beide zien. Wel zal het mogelijk blijken (vgl. 7.5.) om een combinatie tussen A.A.C. en A.D.C. te leggen.

7.4.1. Actuele Differentiatie Capaciteit (A.D.C.)

De informatieverwerkingscapaciteit van de personen kan gezien worden als een dispositionele variabele die de erfelijke aanleg representeert maar ook als een actuele variabele die weergeeft de informatieverwerkingscapaciteit op een bepaald ogenblik als een neerslag van de voorafgaande ervaring, die gezien wordt als een voortdurende interactie tussen dispositionele- en omgevingscomplexiteit.

Wij bedoelen in dit onderzoek uiteraard steeds de actuele informatie-verwerkingscapaciteit bij opvoeders*), maar actueel betekent in dit verband tevens dat de capaciteit gemeten is aan de hand van materiaal dat ook gebruikt is als afhankelijke variabele, zij het in een andere (inhoudelijke) zin. Mag dat laatste een probleem zijn, een voordeel is dat een structurele maat geconstrueerd is met behulp van materiaal dat strikt tot hetzelfde gebied behoort als waarin het feitelijke onderzoek plaatsvindt (vgl. Vannoy, 1965; Jaspars, 1966).

In tegenstelling tot het gebruikelijke onderzoek (vgl. Carroll & Chang, 1970; Hofer, 1970) waarbij de differentiatiecapaciteit middels factoranalyse per groep bepaald wordt, zijn wij in staat - gezien de ter beschikking staande gegevens - om factoranalyse per persoon uit te voeren. Iedere respondent heeft (vgl. hoofdstuk 3) zes prikkelsituaties beoordeeld op 14 adjectieven. Op deze matrix van 6×14 kon per persoon een analyse worden uitgevoerd. De bepaling van de differentiatiecapaciteit op deze wijze wijkt ook af van de gebruikelijke werkwijze waarin de prikkelsituaties met elkaar worden vergeleken om zo te komen tot het genereren van een aantal dimensies. Wij hebben de gegevens op een andere wijze bewerkt, omdat het op die manier tevens mogelijk was om een adequate maat voor articulatiecapaciteit (vgl. 7.4.2.) te ontwikkelen en om er zeker van te zijn dat de op deze indirecte wijze gegenereerde dimensies representeerden.

Naarmate het individu meer elementaire (unieke en relevante) dimensies gebruikt bij het beoordelen van een reeks van actuele stimuli (gedragssituaties van leerlingen) in die mate noemen wij zo'n individu een meer gedifferentieerd informatieverwerkend systeem. Als maat voor differentiatie "that seems to hold most promise" (Schroder e.a. 1967, 24) hebben ook wij - zoals gezegd - multidimensionele factoranalyse aangehouden. Welke soort factoranalyse is echter het meest geschikt om deze kleine matrix van 6×14 gegevens te bewerken ?

*) De integratieve complexiteit is dispositioneel genoemd omdat deze is gemeten als een algemene integratieve complexiteit onafhankelijk van het "materiaal" dat in dit onderzoek is gebruikt.

Wij hebben gekozen voor de Kaiser-Caffrey Alpha factoranalyse¹¹⁾ (Kaiser en Caffrey 1965). Deze methode wil de generaliseerbaarheid van de factoren zo groot mogelijk maken. Praktisch betekent dit dat men de correlatiecoëfficiënten corrigeert door ze uit te drukken in de "common variance" (h_i^2) in plaats van in de steekproefvariantie (σ_i^2). Doordat men de generaliseerbaarheid van de factoren zo groot mogelijk maakt, zijn de factoren ook beter vergelijkbaar tussen de samples, hetgeen belangrijk is, omdat het sample één persoon representeert die vergelijkbaar moet zijn met andere personen. In deze analyse is het technisch dan ook geen bezwaar, dat de correlatiematrix singulier is (determinant = nul), hetgeen bij deze kleine matrices kan voorkomen. Over deze matrices wordt een 'O'-analyse uitgevoerd (factoranalyse op basis van correlaties tussen situaties bij een persoon). Als maat voor A.D.C. wordt aangehouden: a) het percentage verklaarde variantie van de eerste ongeroteerde factor (vgl. Jaspars 1966) d.i. v.v.₁ en b) het percentage van de verklaarde variantie van de eerste ongeroteerde factor gedeeld door het totaal van verklaarde variantie d.i. v.v._R. Deze laatste maat kan evt. random differentiatie vermijden. Als controle maten werden tenslotte nog twee andere maten toegevoegd uit een non-metrische analyse (MININFA, Roskam, 1969), nl. de E.W.₁ ratio (eigenwaarde van eerste factor gedeeld door eigenwaarde van eerste 4 factoren) en E.W.₂ ratio (eigenwaarde van eerste twee factoren gedeeld door eigenwaarde van eerste vier factoren). Op basis van de gemiddelde score van deze correlerende 4 maten is een hoge en lage groep A.D.C. respondenten aangesteld voor de uiteindelijke analyses.

7.4.2. Actuele articulatiecapaciteit (A.A.C.)

Onder discriminatie (articulatie) wordt, zoals gezegd (Schroder e.a., 1967, 174), verstaan de capaciteit van een informatie verwerkend systeem om langs één dimensie fijn te onderscheiden tussen stimuli. De operationalisatie, die Schroder e.a. (1967, 174 vv) aanbevelen, voldoen niet aan de eisen die men aan de operationalisatie van articulatie moet stellen bij materiaal zoals het onze. Met betrekking tot ons materiaal (perceptieschores) leek de meest

elegante maat de zgn. Shannonse \bar{H} maat, overgenomen uit de informatietheorie (Shannon en Weaver, 1949). Deze maat is voldoende beschreven door Vossen (1966) en Hettema (1972). Weliswaar is deze maat in deze studies toegepast ter meting van de variabeliteit van discrete observatiecategorïeën, maar Brod (1964) toont aan dat de \bar{H} maat bij onderzoeksgegevens als de onze de meest elegante en ook theoretisch meest te verdedigen maat voor discriminatie is. Hij wijst daarbij de extremititeit van scoring als maat voor discriminatie (Kerrich, 1956; Naus, 1970) af, omdat extremititeit van scoring eerder "response bias" zou meten (vgl. 7.1.2.). De discriminatie is volgens deze maat maximaal, wanneer over een geheel van gegevens (bv. scoringen van 14 adjectieven over 6 situaties) alle scoringscategorïeën (van een zevenpuntsschaal) even vaak gebruikt zijn, zodat men kan zeggen dat de totaliteit van de informatie gebruikt is bij het percipiëren (resp. beoordelen) van een reeks van sociale stimuli.

$$\bar{H} = -\sum p_i \log p_i \text{ bits} \quad \text{of} \quad -\sum p_i \log_2 p_i$$

p_i = het aantal malen dat een respondent van één categorie gebruik maakt gedeeld door het aantal malen dat hij van alle categorïeën gebruik maakt.

$$\text{dus: } p_i = \frac{f_i}{f_t} \quad \text{Hieruit volgt: } \bar{H} = -\sum \frac{f_i}{f_t} \log_2 \frac{f_i}{f_t}$$

De formule voor \bar{H} wordt omgezet in een formule met logaritmen met grondgetal 10.

$$\text{Stel } \log_2 \frac{f_i}{f_t} = x, \text{ dan geldt per definitie } 2^x = \frac{f_i}{f_t};$$

Nemen we hiervan de logaritmen en passen we daarbij twee eigenschappen van logaritmen toe, dan krijgen we:

$$x \log 2 = \log f_i - \log f_t; \text{ door substitutie vinden we dan}$$

$$x = \frac{\log f_i - \log f_t}{\log 2},$$

$$\text{Bijgevolg is } \bar{H} = \sum \frac{f_i}{f_t} \times \frac{\log f_i - \log f_t}{\log 2},$$

Een probleem dat in de literatuur nauwelijks aandacht krijgt is: wat moeten wij verstaan onder een dimensie?

Het dimensiebegrip bij Schroder e.a. (1967) is onduidelijk. Men kan er onder verstaan ieder attribuut dat door de respondenten gegene-reerd wordt bij vergelijking van stimuli. Men kan er ook onder ver-staan de factoren die gevonden worden d.m.v. M.D.S. Vanwege deze onduidelijkheid hebben wij besloten twee methodes te ontwikkelen ter meting van \bar{H} -maat.

Bij methode 1 spreken we van discriminatiecapaciteit als de capa-citeit van een dimensie om te onderscheiden tussen stimuli. Een dimensie wordt geconstitueerd door een aantal attributen, die op basis van factoranalyse tot één dimensie blijken te behoren. Op deze manier wordt echter kunstmatig articulatiecapaciteit aan dif-ferentiatiecapaciteit gekoppeld. Deze methode - die door Brod (1964) wordt toegepast - , combineert discriminatie tussen prikkels met de discriminatie tussen attributen.

Bij methode 2 spreken we van discriminatiecapaciteit als de capa-citeit van één adjectief (attribuut) om te onderscheiden tussen stimuli. Het toepassen van deze methode 2 vermijdt dat de discrimi-natieruis - d.i. het kunnen onderscheiden tussen attributen - mee-gerekend wordt (vgl. Tesser, 1972). Bovendien is het mogelijk via deze methodiek de discriminatie te berekenen voor ieder adjectief afzonderlijk en niet voor dimensies die gelden voor de gemiddelde persoon. Als wij dan toch een maat per dimensie willen hebben, kiezen we voor een optelling van \bar{H} -maten over attributen. Omdat we bij methode 2 slechts beschikken over 6 stimuli bij 7 scoringscategorïen is \bar{H} maximaal te hoog en zijn de maten voor de respondenten iets te geflatteerd. Op de volgende wijze wordt de berekening gecorrigeerd:

Voorbeeld

$$\bar{H} = -\sum \frac{f_1}{6} \times \frac{\log f_1 - \log 6}{\log 2}$$

$$f_1=1 \quad \bar{H} = - 1/6 \times \frac{\log 1 - \log 6}{\log 2} = -1/6 \times \frac{-.7782}{.3010} = 0.43$$

$$f_1=2. \quad \bar{H} = - 2/6 \times \frac{\log 2 - \log 6}{\log 2} = -1/3 \times \frac{.3010 - .7782}{.3010} = 0.53$$

$$f_1=3: \quad \bar{H} = - 3/6 \times \frac{\log 3 - \log 6}{\log 2} = -1/2 \times \frac{.4771 - .7782}{.3010} = 0.50$$

Voorbeeld -vervolg-

$$f_{1=4}: \bar{H} = - 4/6 \times \frac{\log 4 - \log 6}{\log 2} = -2/3 \times \frac{.6021 - .7782}{.3010} = 0.37$$

$$f_{1=5}: \bar{H} = - 5/6 \times \frac{\log 5 - \log 6}{\log 2} = -5/6 \times \frac{.6990 - .7782}{.3010} = 0.22$$

$$f_{1=6}: \bar{H} = - 6/6 \times \frac{\log 6 - \log 6}{\log 2} = -1 \times 0 = 0$$

$$\bar{H} \text{ max.} = 6 \times 0.43 = \underline{2.58} \quad \bar{H} \text{ max. (14 adj.)} = 14 \times 2.58 = \underline{36.12}$$

Uitgedrukt in verhoudingen van frequenties wordt de \bar{H} per respondent:

bij een verhouding 6-0	: $\bar{H}=0$
5-1	: $\bar{H}=.65$
4-2	: $\bar{H}=.90$
3-3	: $\bar{H}=1.00$
4-1-1	: $\bar{H}=1.23$
3-2-1	: $\bar{H}=1.46$
2-2-2	: $\bar{H}=1.59$
3-1-1-1	: $\bar{H}=1.79$
2-2-1-1	: $\bar{H}=1.92$
2-1-1-1-1	: $\bar{H}=2.25$
Max. 1-1-1-1-1-1	: $\bar{H}=2.58$

De \bar{H} -maat volgens methode 2 is de resultante van de gesommeerde verhoudingen tussen frequenties in één rij of één kolom van de matrix.

Uiteindelijk werden 24 maten voor articulatiecapaciteit ontwikkeld waarvan 5 volgens methode 2 en 19 volgens methode 2. Een factoranalyse (Factor SPSS) uitgevoerd voor de correlaties tussen deze 24 maten leert dat er met betrekking tot de perceptiescores geen clustering ontstaat tussen de \bar{H} -maten van de afzonderlijke attributen (methode 2). Wij hebben ondanks dit resultaat toch besloten om als uiteindelijke indicatie voor A.A.C. aan te houden: de som van de \bar{H} -maten over alle 14 perceptuele attributen (methode 2).

7.5. *Samenvattende conclusie (A.A.C. en A.D.C.)*

Schroder e.a. (1967) leggen de nadruk op het structurele aspect van de informatieverwerking, terwijl Tuckman (1966^a) het inhoudelijk aspect van opvattingssystemen verder uitwerkt. Zowel Schroder als Tuckman gaan daarbij uit van de theorie van Harvey e.a. (1961), waarin het onderscheid tussen inhoud en structuur niet duidelijk is uitgewerkt (vgl. Hagendoorn, 1976). Al zijn structuur en inhoud van opvattingssystemen dan duidelijk onderscheiden, toch schijnt een combinatie van beide te leiden tot adequate voorspellingen in de praktijk. Wij hebben bij de beschouwingen over de grondhouding reeds gewezen op de combinatie tussen een meer structurele variabele (B.S.O.) en meer inhoudelijke variabele (Opa) ter verklaring van gedrag (Pedhazur, 1969). Ook Schroder e.a. (1967) zwakken hun structurele stellingname af:

"our insistence on structure as the critical variable is only a simplifying assumption. The combined use of content and structural factors is indeed necessary for very refined measurement for practical purpose" (o.c. 103).

Wat verstaan Schroder e.a. (1967) echter onder inhoudelijke variabelen? Niet de variabele onafhankelijk-onafhankelijk die volgens Tuckman (1966^a) systeem 2 en systeem 3 van Harvey e.a. (1961) medebepaalde. Ook niet de motivationele variabelen die Hunt (1963) naast de zuiver cognitieve variabelen benadrukt.

Het onderscheid dat Schroder e.a. (1967) maken tussen structurele en inhoudelijke variabelen betreft het onderscheid tussen de perceptueel-filtrerende werking van informatie verwerkende systemen en de organiserend-integrerende werking van informatie verwerkende systemen en de organiserend-integrerende werking van het i.v.s. Zij benadrukken dat de benadering van de realiteit (perceptie als "adaptive orientation"):

"acts first like a set of filters selecting certain kinds of information - and second like a program or set of rules which combines these items of information in specific ways. The first aspect is the component or content variable, and the second aspect is the structural or information-processing variable" (o.c. 4).

Het inhoudelijk aspect heeft derhalve betrekking op het filterproces. Schroder e.a. (1967) hebben het filterproces niet zozeer gezien als het filtreren van een bepaalde domein - gebonden inhoud - maar als toelaten van meer of minder informatie tot het integratieproces. De articulatiecapaciteit (A.A.C.) als het zien van inter-stimulusverschillen op één dimensie is een maat voor filterproces dat betrekking heeft op het verschil tussen stimuli. Het genereren van attributen bij de vergelijking van stimuli is eveneens zulk een maat voor het bepalen van de filterende werking (vgl. Bieri, 1966^b). Maar - zoals we reeds zagen in de vorige paragraaf (7.4.) - moeten wij de A.D.C. beschouwen als een maat voor het organisatieproces van i.v.s., zij het dat deze maat eerder het resultaat voor impliciete integrerende activiteit uitdrukt dan het proces zelf laat zien (vgl. I.F.T. maat). De combinatie van een inhoudelijke en structurele maat die Schroder e.a. (1967) voorstellen voor praktische doeleinden, menen wij derhalve te mogen begrijpen als een combinatie van A.A.C. en A.D.C.

Juist als bij de combinatie tussen B.S.O. en Opa menen wij te kunnen stellen - maar nu binnen het vormingsmodel 3 - dat slechts onder voorwaarde dat er sprake is van een zekere actueel differentierende informatieverwerkingscapaciteit, het verschil tussen hoge en lage A.A.C. zijn voorspelde uitwerking zal hebben op het sociale inductiegedrag. Juist als de combinatie tussen B.S.O. en Opa leidt tot het onderscheid tussen genuïn en pseudo-progressieven, leidt de combinatie van A.A.C. en A.D.C. tot het onderscheid tussen "complexe" en "simplexe" articulanten. Een combinatie van hoge A.D.C. en hoge A.A.C. betekent dan, dat men op meerdere dimensies een onderscheid kan maken tussen stimuli. Daarmede is dan tevens het probleem verdwenen dat Hagendoorn (1976) signaleerde nl. dat concrete en abstracte personen even goede (of even slechte) onderscheidingen tussen stimuli konden maken.

HOOFDSTUK 8

Hypothesevorming

Bij het operationaliseren van de situationele variabelen (hoofdstuk 5) en de persoonsvariabelen (hoofdstuk 7) zijn reeds voorstellen gedaan voor hypothesen, welke voorstellen in dit hoofdstuk slechts formeel behoeven te worden samengevat. Opmerkelijk was, dat in vele gevallen (model 1b en model 3) een (ordinale) *statistische interactie* werd verondersteld tussen zowel de *situationele variabelen* (resp. bxi en bxst) als de *persoonsvariabelen* (resp. B.S.O. x Opa en A.D.C. x A.A.C.)^{*} bij de verklaring van het betreffende pedagogisch gedrag. Wanneer wij nu tevens willen refereren aan het sociaal-psychologisch feit, dat gedrag van leerkrachten in pedagogisch moeilijke situaties een functie is van de (statistische) *interactie tussen persoons- en situationele variabelen* (PxS), dan wordt de hypothesevorming gecompliceerd. Het betekent, dat in onze studie veelal een interactie tussen interacties (3e orde interacties) wordt gepostuleerd, welke soms moeilijk interpreteerbaar kan zijn. Olweus (1976) heeft reeds (vgl. 1.8.) laten zien dat de interactieterm (in variantie-analytisch onderzoek) bijzonder moeilijk te definiëren en te interpreteren is. De term kan vele betekenissen hebben, zeker als de analyses op populatieniveau worden uitgevoerd. Derhalve zullen de interacties (vgl. hoofdstuk 9) zoveel mogelijk worden gevisualiseerd bij het weergeven van de resultaten.

Ofschoon Lewin als zodanig niet valt te rekenen tot de interactionisten heeft zijn bekende en zeer algemeen geformuleerde paradigma, dat het gedrag een functie is van persoon en situatie ($B = f(P, E)$), een reeks van studies voortgebracht (vgl. Stern, 1964), die uitgaan van de gedachte dat het gedrag een functie is van PxS. In dit verband kan voor ons onderzoek van belang zijn: het bekende paradigma van Ryans (1960), waarbij het gedrag van de leerkracht in een bepaalde situatie een functie is van interacterende onderwijzerskenmerken en interacterende situationele condities, die beide

^{*} De in noot 4 (hoofdstuk 7) gesuggereerde interactie tussen B.S.O. en D.I.C. blijft hier buiten beschouwing.

in een voortdurende onderlinge interactie staan (vgl. Gage, 1963, 123). Er is echter geen onderzoek bekend dat de interactie van deze interacties toetst. Hetzelfde kan gezegd worden van de hypothese die Krohne (1977, 67) stelt:

"Welchen Unterrichtsstil der Lehrer realisiert, dürfte primär Resultat der *Interaction* des eigenen kognitiven Niveaus mit den Anforderungen der Schulsituation, speziell der Schulorganisation, sein". Krohne voegt aan deze interessante hypothese onmiddellijk toe "Unseres Wissens liegen über diese Interaktionen noch keine Befunde vor." (ibidem).

Wij zullen de interacties tussen P en S dan ook als een tentatieve variabele beschouwen die mogelijkwerwijze invloed uitoefent op gedrag maar waarvan wij de preciese aard niet kennen. De aard van deze statistische interacties kan nl. ordinaal en disordinaal zijn. Wanneer de interacties ordinaal zijn, dan betekent dat vaak dat de interindividuele verschillen in de ene situationele conditie manifest zijn, terwijl dat in de andere conditie niet het geval is. In feite past zulk een *ordinaire* interactie echter nog binnen de positie die de klassieke psychometrie inneemt:

"In fact, the classic psychometric position has been that situations constrain individual differences - that they profoundly affect both the mean and the variance of these differences, though the rank order of individuals on the "trait" should remain relatively invariant across those situations which permit sizeable trait variation to occur" (citaat van Goldberg in Golding, 1977, 279).

In feite betekent dit echter dat sommige situationele condities (zoals bedreiging) de inter-individuele verschillen verlagen, terwijl er natuurlijk ook condities kunnen zijn (intrigering) die de individuele verschillen kunnen dramatiseren (vgl. social facilitation-theorie van Zajonc, 1965, en de benadrukking van het arousal karakter van projectieve test door Sherif en Sherif, 1969).

Disordinale interacties op populatieniveau tussen persoonsvariabelen en situationele variabelen zijn moeilijk exact te voorspellen, zij kunnen hoogstens geïnterpreteerd worden.

Al deze overwegingen voeren ons tot de conclusie dat wij aannemen dat op een of andere manier statistische interacties op populatie-

niveau tussen deze variabelen bestaan, maar moeilijk exact voorspelbaar en achteraf interpreteerbaar zijn.

Wij stellen ons op het standpunt, dat het gedrag van leerkrachten in pedagogisch moeilijke situaties vooral een functie is van situationele variabelen, ook van persoonsvariabelen en eventueel de statistische interactie tussen beide. De nadruk zal liggen op de analyse van gedrag intermen van persoonsvariabelen en situationele variabelen, welk model Thiemann (1973) uitwerkt tot resp. een psychologisch en sociologisch model dat volgens hem het karakter van interdisciplinariteit van dit soort studies duidelijk uitdrukt, zonder dat hij in staat is beide modellen onderling met elkaar in verband te brengen.

Bovenstaande algemene hypothesen zullen worden uitgewerkt binnen elk van de drie vormingsmodellen¹⁾.

8.1. Hypothesevorming binnen model 1a ^{*)}

Het sympathiserend (S) en normerend (N) gedrag, alsmede het oordeel over de leerling in termen van spontane loyaliteit (L) is op populatieniveau een functie van de mate van bedreigend-zijn (b) van de situationele variabelen, van de gedragsintentie (G.I._a), de behoefte aan voorgestructureerde ordelijke situaties (B.S.O.), de genuïne opvoedingsattitude (B.S.O. x Opa) en eventueel de statistische interactie tussen de mate van bedreigend-zijn van de situaties en de diverse persoonsvariabelen:

$$S, N, L = f(b + B.S.O. + G.I._a + (B.S.O. \times Opa) + (b \times B.S.O.) + (b \times G.I._a) + (b \times B.S.O. \times Opa))$$

Specificatie 1:

Een hoge mate van bedreiging leidt tot een geringere mate van sympathiserend gedrag, een hogere mate van strikt normerend gedrag en een oordeel over de leerling in termen van minder sociale loyaliteit (sympathiek), dan een lage mate van bedreiging.

^{*)} Het woord model is gebruikt in operationele zin en heeft betrekking op een eigen combinatie van afhankelijke en onafhankelijke variabelen.

Specificatie 2:

Een meer afstandelijke gedragsintentie heeft - in vergelijking met een minder afstandelijke pedagogische rolopvatting - hetzelfde resultaat als in specificatie 1 genoemd.

Specificatie 3:

Een grotere behoefte aan een voorgestructureerde ordelijke leefwereld (B.S.O.) heeft - eveneens in vergelijking met een geringere behoefte aan bestaande ordelijkheid - hetzelfde resultaat als in specificatie 1 genoemd.

Specificatie 4:

Een meer traditionele opvoedingsattitude - onder voorwaarde dat deze gepaard gaat met een grotere behoefte aan voorgestructureerde ordelijkheid - heeft hetzelfde effect als in specificatie 1 genoemd, in vergelijking met een progressieve opvoedingsattitude - onder voorwaarde dat deze laatste gepaard gaat met een relatief geringe behoefte aan voorgestructureerde ordelijkheid. Dit effect treedt niet op, wanneer men een traditionele opvoedingsattitude (met geringe behoefte aan structuur en orde) vergelijkt met progressieve attitude (met relatief veel behoefte aan orde en structuur).

Specificatie 5: (tentatief)

De in specificatie 2, 3, 4 en 5 bedoelde effecten kunnen pregnanter zijn in die situaties die een hoge mate van bedreiging representeren.

8.2. Hypothesevorming binnen model 1b

Het sociaal-integratief gedrag (C) alsmede het inhoudelijk oordeel naar psychisch evenwicht (E) en het structurele oordeel naar de mate van actuele integratieve complexiteit (a.i.C.) is op populatieniveau afhankelijk van de mate van intrigerend-zijn van de situatie bij een lage bedreiging (bxi), van de dispositionele integratieve complexiteit (D.I.C.) en de statistische interactie tus-

sen situationele en persoonsvariabelen:

$$C, E, a.i.C. = f(bxi) + D.I.C. + (bxi) \times D.I.C.)$$

Specificatie 1:

Een hoge mate van intrigering - onder voorwaarde dat de mate van bedreiging relatief gering is - leidt tot een hogere mate van sociaal-integratief gedrag en een oordeel over de leerling in termen van hogere gevoeligheid en in termen van grotere complexiteit dan een geringe mate van intrigering.

Specificatie 2:

Een grotere mate van dispositioneel (algemeen) integratieve complexiteit van de leerkracht heeft hetzelfde effect als in specificatie 1 genoemd.

Specificatie 3: (tentatief)

Het in specificatie 2 bedoelde effect kan pregnanter zijn, wanneer de mate van intrigering vergeleken wordt in de lage bedreigingsconditie, dan wanneer deze vergelijking plaatsvindt in de hoge bedreigingsconditie.

8.3. Hypothesevorming binnen model 3

Het sociale inductiegedrag van leerkracht (I) alsmede het oordeel naar spontane Activiteit (A) van leerlinggedrag is op populatieniveau afhankelijk van het storend-zijn van de gedragssituaties bij een lage bedreiging (st x b) en van de genuïne articulatiecapaciteit (ADC x AAC) en eventueel van de statistische interactie tussen beide variabelen:

$$I, A. = f((st \times b) + (ADC \times AAC) + (st \times b) \times (ADC \times AAC))$$

Specificatie 1:

Een hoge mate van storend-zijn van de gedragssituaties onder voorwaarde dat sprake is van een geringe bedreiging leidt tot een hogere mate van sociaal-inductief gedrag van leerkrachten en een oordeel

over de leerling in termen van meer spontane activiteit, dan een geringe mate van storend-zijn van "tussen-leerling" gedrag.

Specificatie 2:

Een hogere mate van genuïne complexe articulatiecapaciteit van de leerkracht heeft hetzelfde effect als in specificatie 2 genoemd.

Specificatie 3: (tentatief)

Het in specificatie 2 bedoelde effect kan pregnanter zijn, wanneer de mate van storend-zijn vergeleken wordt in de laag-bedreigende conditie.

8.4. Hypothesevorming m.b.t. de variabele geslacht

De variabele geslacht onttrekt zich aan de indeling binnen een van de vormingsmodellen. Deze variabele kan derhalve in alle modellen getoetst worden. Dit betekent dat alle afhankelijke variabelen een functie zijn van geslacht en de interactie tussen geslacht en resp. b, bxi en stxb:

$$S, N, L, C, E, a.i.C., I \text{ en } A = f(\text{Sexe} + \text{Sexe } xb + \text{Sexe} + (bxi) + \text{Sexe } x (st \text{ } x \text{ } b))$$

Specificatie 1:

Beter dan mannen zijn vrouwen in staat tot meer sympathiserend, minder strikt normerend, meer sociaal-integratief en meer sociaal-inductief gedrag. Zij beoordelen de leerling eerder als sympathiek, gevoelig, spontaan actief en complex dan mannen.

Specificatie 2: (tentatief)

Bovenstaand effect²⁾ kan eerder optreden in situaties die een hogere mate van bedreiging representeren resp. hogere mate van intrigerend representeren bij een geringe bedreiging.

In het kader van de hypothesevorming rond geslacht moet m.b.t. de afhankelijke gedragsvariabelen de hypothese toegevoegd worden, dat de effecten van de variabele geslacht vooral naar voren treden in de A-S registratieconditie (in vergelijking met de S-R registra-

tie) zodat:

$$S, N, I, C = f(\textit{Sexe} \times \textit{Reg. Procedures})$$

Specificatie 3:

Vrouwen zijn, vooral wanneer zij spontaan gedrag vertonen, meer sympathiserend, minder strikt normerend, meer sociaal-integratief en meer sociaal-inductief dan mannen.

HOOFDSTUK 9

Resultaten van het Wylderbeekonderzoek

Gezien de opzet van het onderzoek vinden de toetsingen plaats - via univariate variantie-analyses - voor iedere afhankelijke variabele apart (9.1.). Analooq aan de opzet van de hypothesevorming (hoofdstuk 8) zullen de resultaten van het Wylderbeekonderzoek worden gepresenteerd per vormingsmodel (resp. M1a, M1b en M3) in paragraaf 9.2.

Het hoofdstuk wordt besloten met een samenvatting van de resultaten, een discussie en voorstellen voor verder (met name t.a.v. het Peter Kanisonderzoek) onderzoek (9.3.).

9.1. Toetsing

De in hoofdstuk 8 gememoreerde complexiteit van de hypothesen heeft ons doen besluiten - terwille van de interpreteerbaarheid van de resultaten - te werken met afzonderlijke afhankelijke variabelen in univariate variantie-analyses. Dit betekent analyses per afhankelijke variabele (S_{A-S} , S_{S-R} , N_{A-S} , N_{S-R} en L (sympathiek) in M1a; C_{A-S} , C_{S-R} en E (gevoelig) in M1b resp. I_{A-S} , I_{S-R} en A (actief) in M3).

De univariate analyses vinden plaats in een design met herhaalde metingen. De betreffende "within-subject" variabelen zijn voor M1a en M1b *bedreiging* en *intrigering* en voor M3 *storing* en *bedreiging*. Beide variabelen hebben twee condities. De "between-subject" factoren zijn er telkens drie: resp. Sexe, BSO en OPA, (M1a); Sexe, BSO en D.I.C. (M1b) en Sexe, A.D.C. en A.A.C. (M3), telkens met twee condities (M-V resp. lage en hoge groep met splitsing op de mediaan).

Een dergelijk design kan gekarakteriseerd worden als een vrij ingewikkeld "split-plot factorial design" (S.P.F.pru.qv. vgl. Kirk, 1968, 313 v).

De variantie-analyses worden uitgevoerd met behulp van het programma MULTIVARIANCE OF MANOVA (Versie 4; Finn J.D., Department of Educational Psychology, State University of New York at Buffalo, 1968).*)

Ofschoon wij slechts univariate analyses willen uitvoeren, is toch gekozen voor dit programma, omdat het een aantal voordelen biedt boven VARIAN 02 (Kwaaitaal, T. en Roskam, E., Analysis of Variance/02. Psych.Lab., Katholieke Universiteit Nijmegen, 1968). Voor univariate analyses van herhaalde metingen schema's is het nl. noodzakelijk dat de variantie-covariantiematrix van de herhaalde metingen voldoet aan het compound symmetry pattern (vgl. Winer, 1971, 594 vv.). Multivariate analyses zijn in deze flexibeler. Wij kunnen aan de voorwaarde weliswaar niet direct voldoen, maar het gebruik van het programma MULTIVARIANCE geeft ons de mogelijkheid om een inzicht te krijgen in de correlaties tussen de "within-subject" condities, zodat onmiddellijk geïnspecteerd kan worden of er met name enige systematiek is in die correlaties. Omdat de reacties van de respondenten nl. gemeten zijn in een vaste volgorde (van gedrags-situaties), zou het mogelijk zijn, dat de samenhang van de gedragingen in die gedragssituaties, die dicht bij elkaar liggen, het grootst is.

Welnu inspectie van de correlatiematrices leert, dat dit nergens het geval is.

Het programma werkt met getransformeerde scores, zodat een poging gedaan wordt om te voldoen aan de algemene voorwaarden voor uitvoering van de variantie-analyse nl. normaalverdeling; homogeniteit van fouten variantie en additiviteit van effecten.

In onze studie ontstaat het probleem van de ongelijke groeps- (c.q. cel-) frequenties. Bij ongelijke celfrequenties - d.i. in niet orthogonale schema's, zijn de schattingen van de effecten niet onafhankelijk van elkaar. De analyse is dan noodzakelijke "staps-gewijs" (vgl. ook Scheffé, 1953).

Het probleem van de ongelijke groepsfrequenties (en derhalve ook ongelijke celfrequenties) kan volgens de nieuwe beschrijving van het programma (Finn, 1977, 27) elegant worden opgelost:

*) Drs. H. van der Hoeven heeft dit programma geschikt gemaakt voor onze doeleinden. Zijn kundig advies is door ons zeer gewaardeerd.

"MULTIVARIANCE will automatically perform an exact partition of between - group sums of squares and cross-products; at each stage variation attributable to a particular effect is obtained, eliminating variation attributable to all preceding effects in the model".

De unieke bijdrage van elke factor in de gegeven set van factoren kan dan het beste bepaald worden door deze in de stapgewijze ordening achteraan te plaatsen. In het vervolg noemen we deze toetsing de *conservatieve* toetsing ter onderscheiding van de gebruikelijke progressieve toetsing waarbij de factor als eerste in de rij getoetst wordt. Bij het weergeven van de resultaten gaan wij uit van de conservatieve toetsing.

Tenslotte is het mogelijk om via het programma MULTIVARIANCE een "step-down" analyse toe te passen. De "step-down" analyse kan worden vergeleken met een "successievelijk" uitgevoerde variantieanalyse (vgl. Bock, 1966) binnen iedere afzonderlijke "hypothesis". Het resultaat van deze analyse is te vergelijken met een covariantieanalyse, waarbij telkens het resultaat van de voorafgaande covariantie geëlimineerd wordt. Met name is deze analyse van belang bij de toetsing van de "within-subject" variabelen.

9.2. Resultaten

Analoog aan de structuur van de hypothesevorming (hoofdstuk 8), worden de resultaten weergegeven per vormingsmodel.

9.2.1. Resultaten m.b.t. M1a (ad 8.1.)

De conservatieve toetsing van de situationele variabelen (vgl. tabel 9.2.1.1.) geeft aan dat de bedreigingsvariabele in alle gevallen de belangrijkste verklarende variabele is.

Daar waar de leerkracht zijn positie als vormende persoon voelt aangetast door een herhaald "moeilijk" gedrag van de leerling, gaat hij over tot strikt normerend gedrag, getuigt zijn reactie niet van begrip voor (het gedrag van) het kind en vindt hij de betreffende leerlingen onsympathiek (niet loyaal):

$$S, N, L = f(b)$$

Tabel 9.2.1.1. Conservatieve toetsing van de situationele variabelen in M1a d.m.v. het weergeven van de univariate F en de "step down" F.

M1a Conservatieve Toetsing	A - S _S		S - R _S		A - S _N		S - R _N		Sympathiek	
	Univ.F	s.d.F	Univ.F	s.d.F	Univ.F	s.d.F	univ.F	s.d.F	univ.F	s.d.F
b	106.21**	7.05**	69.03**	4.76**	66.69**	2.99*	45.53**	.23	162.76**	13.29**
i	1.70**	.23	6.62**	.38	1.45	.07	.30**	.00	10.52**	.25?
b x i	6.10	.18	7.25**	.10	47.82**	.02	7.46	.64	17.52	2.50

Legenda :

b = bedreiging

i = intrigerend

bx1 = interactie tussen b en i

A - S_S = Sympathisering spontaan ** p < .05

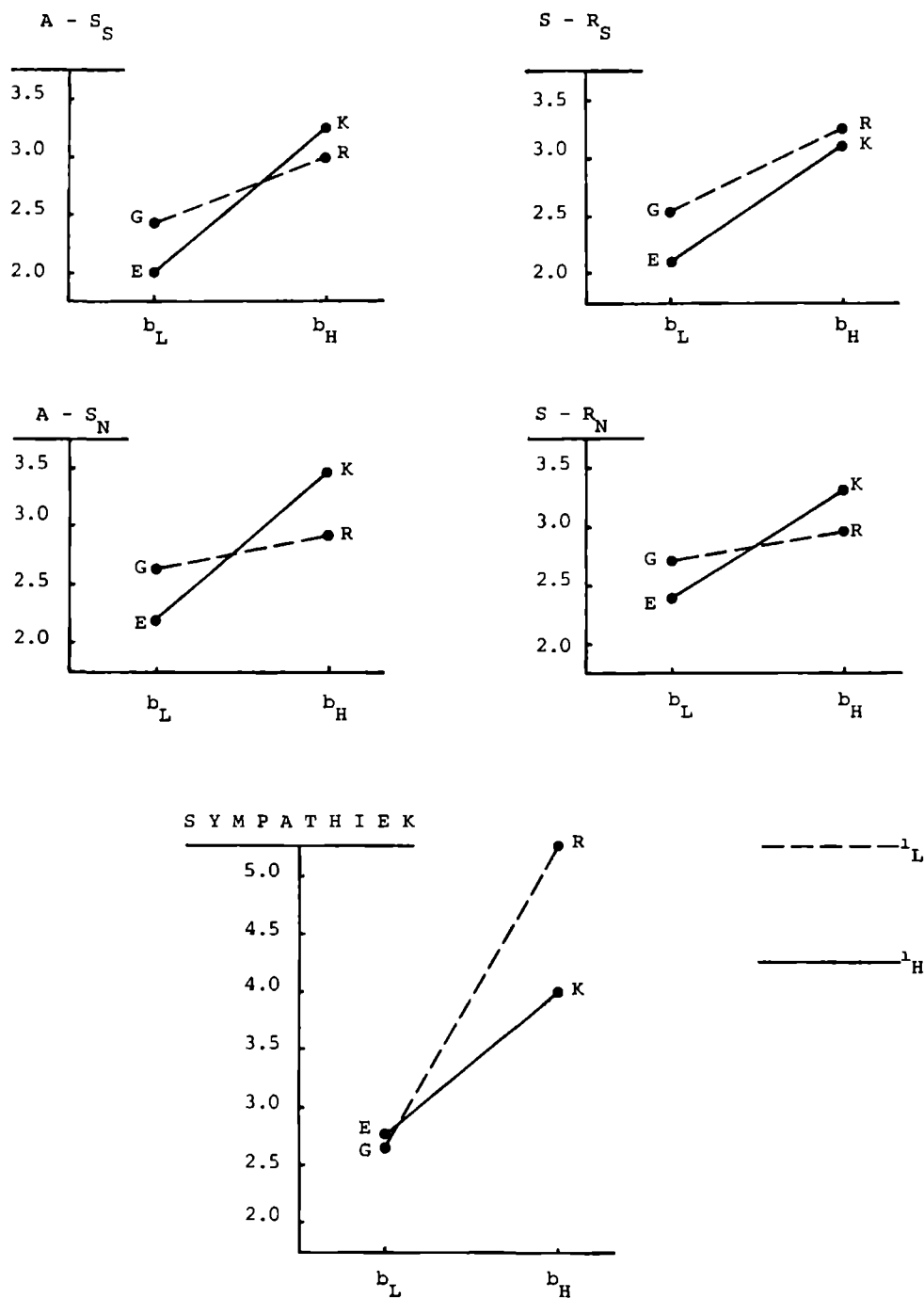
S - R_S = Sympathisering reflexief * p < .10

A - S_N = Normering spontaan ? p < .20

S - R_N = Normering reflexief

Sympathiek = oordeel van de leerling
in termen van sympathiek.

Figuur 9.2.1.1. Aard van de verhouding tussen bedreiging en intrigeren bij de diverse afhankelijke variabelen in M1a



Tabel 9.2.1.2. Conservatieve toetsing van de "persons variabelen" in vormingsmodel 1a d.m.v. het weergeven van de "mean square" (M.S.) en de univariate F.

Mia Conservatieve toetsing	A - S _S		S - R _S		A - S _N		S - R _N		Sympathiek	
	M.S.	Univ.F.	M.S.	Univ.F.	M.S.	Univ.F.	M.S.	Univ.F.	M.S.	Univ.F.
Sexe	14.17	13.77**	2.64	2.70 [?]	2.41	3.98*	5.85	4.98**	5.05	1.76 [?]
Sexe x b	.92	1.95 [?]	.57	.73	.23	.53	.09	.16	1.12	.80
G.I. _A	.02	.02	4.48	4.56**	.06	.10	.85	.75	.33	.11
G.I. _a x b	.05	.09	.90	1.06	.22	.49	.27	.43	.87	.63
BSO	2.02	1.96 [?]	3.49	3.58*	.58	.96	.30	.25	1.77	.62
BSO x b	.00	.00	2.42	3.11*	.40	.95	2.42	4.19**	3.25	2.32 [?]
(BSO x Opa)	2.13	2.07 [?]	.94	.96	.13	.21	.01	.01	.33	.11
(BSO x Opa) x b	.07	.14	.52	.67	.31	.73	1.26	2.19 [?]	1.26	.90

Legenda behorende bij tabel 9.2.1.2.

Sexe = Geslacht

BSO = Behoeftte aan structuur en orde

G.I._A = Gedragsintentie in termen van
afstandelijkheid

Opa = Opvoedingsattitude

BSO x Opa = Pedagogische grondhouding

Alleen bij het oordeel naar sympathiek zijn en bij $S - R_S$ (nagestreefd sympathiserend gedrag) is er sprake van het feit dat de meer intrigerende kinderen sympathieker beoordeeld en behandeld worden. Dit effect verdwijnt na "step-down" analyse en bovendien is de statistische interactie tussen b en i meer pregnant dan de i -variabele zelf. In alle gevallen wordt nl. ook een significante interactie gevonden tussen $b \times i$, waarvan de aard geïllustreerd wordt in figuur 9.2.1.1.

Hier wordt reeds duidelijk dat bij de i_H een groot onderscheid ontstaat tussen b_L en b_H , terwijl bij i_L dit onderscheid minder duidelijk is (ordinale interactie tussen b en i). Deze constatering geeft aanleiding tot een veronderstelling dat de factor intrigerendheid als "arousing" factor werkt, een veronderstelling die in M1b nader wordt uitgewerkt.

Zoals te verwachten - gezien de geringe persoonsvariantie - wordt het moeilijk om de voorspellingen, die gedaan zijn m.b.t. persoonsvariabelen, waar te maken (vgl. tabel 9.2.1.2.).

De belangrijkste verklarende variabele is het *geslacht* van de aspirant-onderwijzers. In alle gevallen - maar met name in de A - S registratieprocedure*) - zijn de vrouwelijke leerkrachten meer sympathiserend, minder strikt normerend en beoordelen ze de leerlingen als meer sympathiek.

Er is geen interactie met b , zodat niet gezegd kan worden dat in situaties met een hogere bedreigingsgraad het effect duidelijker naar voren komt. De gedragsintentie ($G.I._A$) heeft alleen invloed op de reflexieve sympathisering, een gedragsvariabele die het nagestreefde gedrag ($G.I._A$) inderdaad nog het meest benadert. Dit betekent dat naarmate men van oordeel is meer afstandelijk te moeten optreden, dit normatieve oordeel alleen leidt tot geringere reflexieve sympathisering.

De behoefte aan orde en structuur (B.S.O.) heeft meer effect. Ook hier geldt weer dat een grotere behoefte aan orde en structuur leidt tot een geringere sympathisering in de reflexieve opnameprocedure. Wel bestaat er ook bij de spontane sympathisering een zekere tendens tot hetzelfde gedrag ($p < .20$). Dit effect treedt bij

*) Vgl. de interactie tussen *Sexe* en registratieprocedure in ad 8.4.

het reflexieve normeringsgedrag alleen op bij lage bedreiging in tegenstelling tot de algemene verwachting.

De pedagogische grondhouding (B.S.O. x Opa) voorspelt wel enigermate het gedrag in de spontane registratieprocedure. De geconstateerde tendens betekent dat de opvoedingsattitude (Opa) het spontane sympathiserende gedrag verklaart als er sprake is van een relatief grote behoefte aan orde en structuur. Deze uitslag zou erop kunnen wijzen dat slechts bij die groep leerkrachten, die in het algemeen gesteld zijn op een ordelijke structuur (B.S.O._L), de inhoudelijke opvoedingsattitude iets uitzegt over het gedrag in de verwachte richting¹⁾.

Samenvattend:

In vormingsmodel 1a wordt sympathiserend en normerend gedrag vnl. bepaald door het bedreigingskarakter van de gedragssituaties en de factor geslacht. Het bedreigingskarakter komt vooral tot uiting in die situaties die intrigerend zijn. De factor geslacht speelt vnl. een rol in de A - S registratieprocedure. De gedragsintentie (G.I._A) en de B.S.O. voorspellen het gedrag alleen met betrekking tot reflexief sympathiserend gedrag. De pedagogische grondhouding (B.S.O. x Opa) kan waarschijnlijk alleen gedefinieerd worden als de opvoedingsattitude (Opa) bij diegenen die een duidelijke behoefte hebben aan een voorgestructureerde (vgl. specificatie 4 in 8.1.) ordelijke leefwereld.

9.2.2. Resultaten m.b.t. M1b (ad 8.2.)^{}*

De conservatieve toetsing van de situationele variabelen met betrekking tot de afhankelijke variabelen (sociaal-integratief gedrag (C) en het oordeel in termen van gevoelig) geeft op het eerste gezicht (vgl. tabel 9.2.2.1.) een merkwaardig beeld.

De univariate F is in alle gevallen significant. Dit betekent dat de betreffende afhankelijk variabelen op zeer onspecifieke wijze verklaard worden door bedreiging, intrigering en de statistische interactie tussen beide.

^{*} De resultaten m.b.t. a.i.C. (actuele integratieve complexiteit) worden vanwege het bijzondere karakter van deze variabele apart behandeld na alle andere resultaten.

Tabel 9.2.2.1. Conservatieve toetsing van de situationele variabelen m.b t. sociale integrativiteit (C), spontaan (A - S) en reflexief (S - R) en het oordeel over leerlingen in termen van "gevoelig"

Mib Conser- vatieve toet- sing	A - S _C		S - R _C		Gevoelig	
	Univ.F	S.D.F.	Univ.F.	S.D.F	Univ.F.	S.D.F.
b	50.81**	3.94*	59.24**	.56	78.46**	.23
1	4.45**	.03	5.26**	.46	60.81**	3.11*
b x 1	23.19**	9.26**	18.25**	1.66 [?]	4.74**	1.58

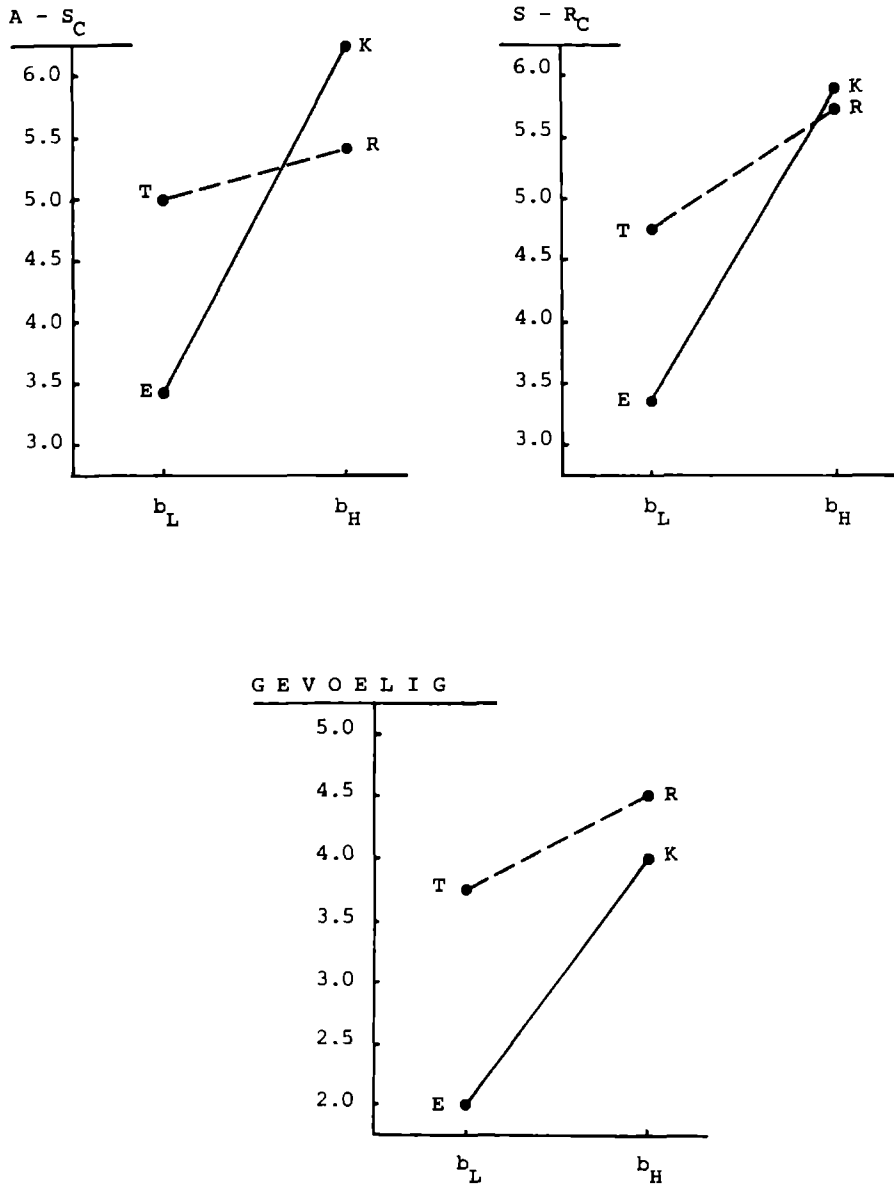
Bij visuele inspectie van de relatie tussen bedreiging en intrigerendheid (vgl. figuur 9.2.2.1.) valt op, dat wij te maken hebben met een bepaalde vorm van ordinale interactie die overheerst bij "gevoelig", vervolgens aanwezig is bij S - R_C, terwijl in A - S_C de disordinale interactie benaderd wordt.

Bovenstaande bewering kan worden geïllustreerd aan het feit dat na "step-down" analyse in zowel A - S_C als S - R_C de b x 1 variabele als "sterkste" variabele overblijft, ofschoon hij in de regressievolgorde op de laatste plaats staat. Op deze grond voelen wij ons gerechtigd om overeenkomstig de hypothese in 8.2. te stellen dat.

$$C = f(bxi)$$

Gezien de bijzondere aard van deze b x 1 interactie lijkt het belangrijk - ook in verband met verder onderzoek - nader op deze interactie (vgl. Olweus 1976) in te gaan. Het valt allereerst op dat b x 1 het sterkst is bij de gedragsvariabelen (A - S_S, S - R_S, A - S_N, S - R_N ; A - S_C; en S - R_C) in vergelijking met de oordeelsvariabelen (sympathiek en gevoelig) waar b resp. 1 de meest verklarende variabelen zijn. Deze constatering doet vermoeden dat de intrigerendheid van de situaties (vgl. ook a.1.C.) *direct* inwerkt op de oordeelsvorming, maar slechts *indirect* op het pedagogisch gedrag.

Figuur 9.2.2.1. Aard van de verhouding tussen bedreiging en intrigeren bij de afhankelijke variabelen in M1b



De leerlingen die als meer complex (intrigerend) worden gepresenteerd, worden ook als meer "complex" beoordeeld. Deze actuele complexe beoordeling heeft een dubbele betekenis: a) *structureel* "complex" in die zin, dat de actuele integratieve complexiteit van de leerlingen (a.i.C.) mede bepaald wordt door de gepresenteerde intrigerendheid (i) (vgl. tabel 9.2.4.) en b) *inhoudelijk* "complex", zodanig dat de leerlingen - over wie discrepante informatie is verstrekt - als meer "gevoelig" (labiel evenwicht ?) worden beoordeeld. Gevoelig kan men beschouwen als een integratie van een hogere orde (vgl. Schroder e.a., 1967) m.b.t. discrepante informatie. Men kan dit proces, waarbij een nieuwe dimensie wordt gecreëerd uit de tegenstrijdige polen van een andere dimensie ook vergelijken met "oversprong" handelingen (vgl. Cohen, 1969).



Dezelfde intrigerendheid van de gedragssituaties werk slechts indirect in op het pedagogisch gedrag. Werd bij Schroder e.a. (1967) de bedreigendheid gezien als een secundair exploratie-onderdrukkend kenmerk m.b.t. complex-gedrag, men kan intrigerendheid ook beschouwen als een "arousal" variabele, die met name t.a.v. pedagogisch gedrag andere variabelen activeert, meer tot uitdrukking laat komen, dramatisert. Deze activatie werkt in twee richtingen:

- a) Juist bij hoge intrigerendheid komt het bedreigend zijn van de situationele variabelen tot zijn recht (vgl. figuur 9.2.1.1. en 9.2.2.1.).

Het effect van de bedreigendheid is telkens het grootst bij E - K (i_H) en de interactie tussen b en i zal op deze wijze moeten worden uitgelegd.

- b) Wij hebben ontdekt dat in deze studie de intrigerendheid van de situatie bovendien de inter-individuele verschillen tussen de respondenten vergroot. (vgl. het "arousing" effect van projectieve tests (Sherif en Sherif, 1969)).

Wanneer wij als maat nemen voor de interindividuele verschillen: het percentage verklaarde variantie door de personen ($\hat{V}_{m_p}\%$) en wij voeren een generaliseerbaarheidsstudie uit over de facetten reg.procedures en gedragsvariabelen (S en N) dan komen we tot onderstaand resultaat:

\hat{V}_m P	P	\bar{P} GERK	\bar{P} TERK
Els	49		
Klaas	64	$i_H = 56,5$	$i_H = 56,5$
René	21	 $i_L = 28,5$	 $i_L = 27$
Guus	36		
Toon	33		
Victor	55		

De conclusie moet luiden dat de hoog intrigerende situaties zowel in M1a (GERK) als M1b (TERK) tweemaal zoveel individuele verschillen oproepen dan de laag-intrigerende situaties.

In tegenstelling tot Schroder e.a. (1967) & Hunt (1963), die suggereren dat dezelfde inconguente en nieuwe prikkelsituaties nu eens negatief en dan weer positief inwerken op het organisme, komen wij tot de conclusie dat zulke prikkels juist het positieve of negatieve van die prikkelsituaties tot uitdrukking laten komen en dat juist dit effect het verschil in gedrag van personen bewerkstelligd. Wij sluiten ons aan bij Hebb (1955) die meent dat iedere sensorische gebeurtenis twee functies heeft nl. een "arousal" functie en een "cue" functie. In tegenstelling tot Hebb echter localiseren wij beide functies in de prikkelsituaties, terwijl Hebb de "arousal"-functie gekoppeld acht aan de "general drive". Op dezelfde wijze constitueert Malmö (1959) een "activatie"- en een "actuele" gedragsfunctie. Waarschijnlijk staan wij nog het dichts bij de opvattingen van Berlyne (1960) die eveneens onderscheid maakt tussen "conflict" en "uncertainty" enerzijds en "gedragsefficiëntie"-functie anderzijds.

Met betrekking tot onze studie heeft de intrigerendheid eerder een onderzoekstechnische functie. De prikkelsituaties, die voor onderzoeksdoeleinden (en voor trainingsdoeleinden) gebruikt worden, dienen een optimale complexiteit te bezitten om het verschil in bedreigendheid (M1a) of storend-zijn (M3) en het verschil in persoonsvariabelen duidelijker op te roepen. In plaats van een gebruikelijke "interne" motivationele variabele maken wij gebruik van een

meer "externe" motivationele variabele (vgl. ook Yerkes en Dodson 1908).

Wij zullen derhalve in het Peter Kanisonderzoek de beide prikkel-situaties optimaal complex formuleren, hopende, dat daarmee het verschil tussen de situaties (bedreigend en storend) en het verschil tussen personen (in verband met "p x s" onderzoek) maximaal groot is.

Het beeld, dat de persoonsvariabelen (Sexe en D.I.C.) in M1b oproepen, wijkt niet wezenlijk af van het patroon dat in M1a te zien was. De belangrijkste verklarende variabele is ook hier weer het geslacht van de respondenten. De aspirant onderwijzeressen zijn meer sociaal-integratief in de spontane registratieprocedure en beoordelen met name de mannelijke leerlingen als meer gevoelig.

De dispositionele integratieve complexiteit (D.I.C.) verklaart vooral (zoals we nog zullen zien) de actuele integratieve complexiteit. Tegen de verwachting in zijn ook de laag complexen meer sociaal-integratief in A-S_C. Een verklaring van dit merkwaardig verschijnsel kan alleen gevonden worden als men de significante interactie tussen BSO en DIC (vgl. tabel 9.2.2.2.) in S-R_C bij deze uitslag betreft. Het blijkt nl. dat alleen bij die groep respondenten, die een relatief hoge behoefte aan voorgestructureerde ordelijkheid hebben, de laag complexen meer sociaal-integratief zijn. Bij die groep respondenten, die minder behoefte aan structuur en orde hebben, zijn juist de complexen meer sociaal-integratief, met name bij intrigerende situaties Els en Klaas. Opnieuw blijkt, dat complexiteit slechts indirect een verklarende werking heeft ten aanzien van pedagogisch gedrag. Daarbij moet dan de restrictie ingebouwd worden, dat die verklaring alleen geldt in de S - R registratieconditie met betrekking tot de intrigerende situaties.

Als we dan tenslotte opmerken, dat D.I.C. wel op directe wijze een duidelijke verklaring biedt in de verwachte richting voor de actuele integratieve complexiteit (vgl. tabel 9.2.4.), dan kunnen wij *samenvattend* stellen ten aanzien van M1b, dat de intrigerende situaties en de dispositionele integratieve complexiteit geen directe invloed op het pedagogisch gedrag uitoefenen. De intrigerende situaties fungeren als "arousal" ten opzichte van de bedreiging in die situaties. De dispositionele integratieve complexiteit geeft alleen onder de conditie van lage behoefte aan structuur en orde een

Tabel 9.2.2.2. Conservatieve toetsing van de "persoons" variabelen in vormingsmodel M1b d.m.v. "mean square" en univariate F.

M 1b Conservatieve toetsing	A - S _C		S - R _C		Gevoelig	
	M.S	Univ.F	M.S.	Univ.F	M.S.	Univ.F
Sexe	98.61	19.49 ^{**}	6.25	.93	12.98	4.29 ^{**}
Sexe x (b x i)	.57	.16	.45	.19	1.84	1.08
BSO	.00	.00	4.44	.66	.58	.19
BSO x (b x i)	4.67	1.30	.28	.12	.11	.07
DIC	17.17	3.39 [*]	5.49	.82	.00	.00
DIC x (b x i)	.81	.22	11.76	4.86 ^{**}	.89	.52
(BSO x DIC)	2.40	.47	28.10	4.20 ^{**}	3.14	1.04
(BSO x DIC) (b x i)	8.56	2.37 [?]	2.48	1.03	2.93	1.72 [?]

Legenda:

DIC = Dispositionele Integratieve Complexiteit

Voor verklaring van de overige termen zie tabel 9.2.1.2.

verwachte uitslag in de richting van die situaties, die eerder een arousal-functie hebben dan een inhoudelijk pedagogische functie.

Tabel 9.2.4. Conservatieve toetsing van de situationele factor intrigerend en de persoonsfactoren geslacht en dispositionele integratieve complexiteit m.b.t. de actuele integratieve complexiteit

Mb1 conservatieve toetsing	a.i.C.		
	M.S.	Univ.F.	S.D.F.
1	50.28	36.21 **	7.58 **
Sexe	1.57	.49	1.24
Sexe x 1	2.78	2.00 ?	2.78 ?
D.I.C.	19.75	6.20 ?	6.20 **
D.I.C. x 1	2.36	1.70	3.52

De consequenties voor verder onderzoek zal zijn dat Mb1 als model verdwijnt en slechts wordt opgenomen om model 1a en model 3 in onderzoek pregnanter te laten functioneren (zie Peter Kanisonderzoek).

9.2.3. Resultaten m.b.t. M 3 (ad 8.3.)

Met betrekking tot de relatie tussen de variabelen storend-zijn en bedreiging van de situaties wordt de hypothese (zie 8.3.) bevestigd dat een hoge mate van storend-zijn van de gedragssituaties - onder voorwaarde dat er sprake is van een lage bedreiging - leidt tot een hogere mate van sociaal-inducerend gedrag:

$$I = f(st \times b)$$

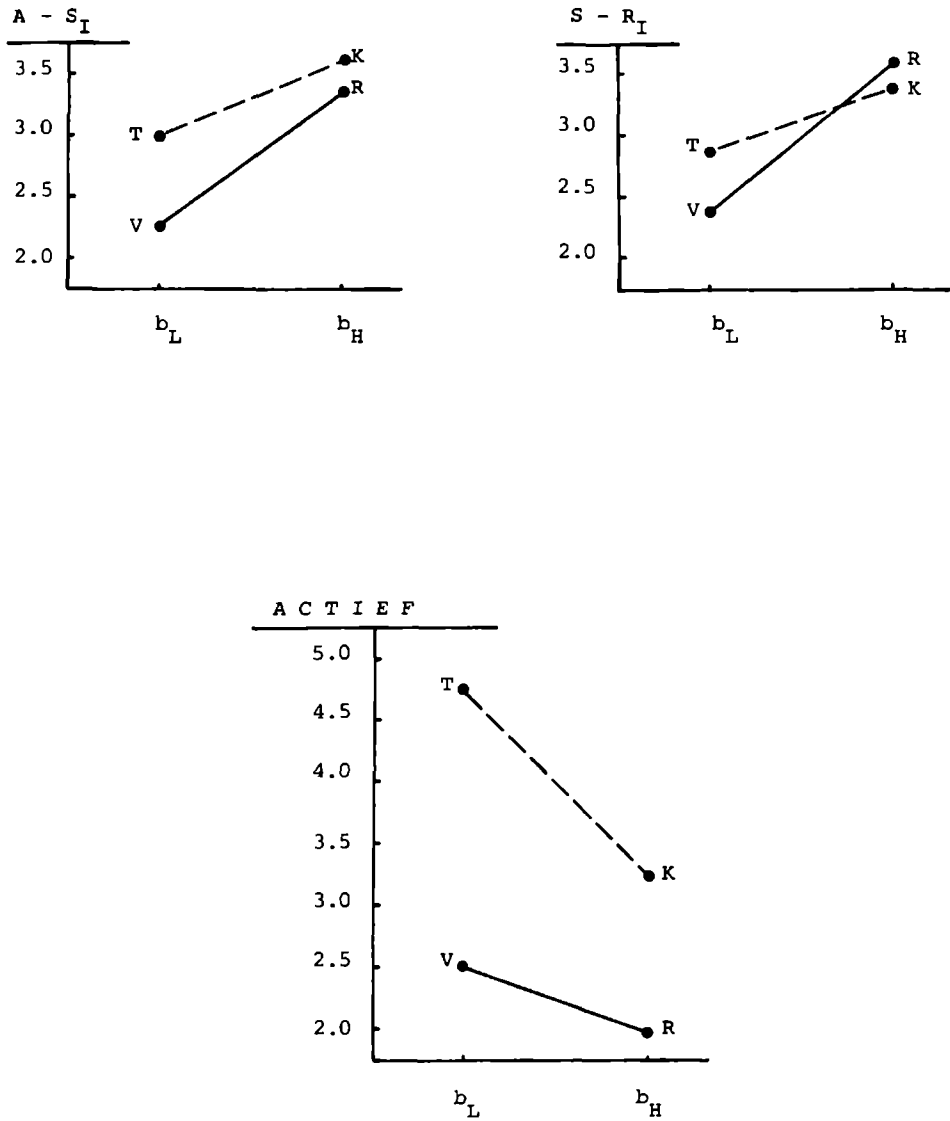
Uit tabel 9.2.3.1. blijkt duidelijk dat zowel het storend-zijn van de situaties als het bedreigend-zijn hun invloed uitoefenen, zodat de interactie storend en bedreigend terecht als een ordinale interactie geïnterpreteerd kan worden.

Storend-zijn bevordert sociaal-inducerend gedrag, bedreigend-zijn van de situaties vermindert sociaal-inducerend gedrag en bevordert normatief inducerend gedrag.

Tabel 9.2.3.1. Conservatieve toetsing van de situationele variabelen (storend en bedreigend en interactie tussen beiden) m.b.t. sociaal inductief gedrag (I) spontaan (A - S) en reflexief (S - R) alsmede het oordeel over leerlingen in termen van "actief".

M 3	A - S _I		S - R _I		Actief	
	Univ.F	S.D.F.	Univ.F	S.D.F.	Univ.F	S.D.F.
Conservatieve toetsing						
st.	13.98**	6.86**	2.24 [?]	2.85*	83.90**	2.22 [?]
b	36.28**	.54	49.06**	.00	55.21**	1.45
st x b	2.99*	15.68**	12.39**	.16	5.64**	5.78**

Figuur 9.2.3.1. Aard van de verhouding tussen storing en bedreiging bij de afhankelijk variabelen in M 3



De aard van de interactie tussen storend en bedreigend kan worden afgelezen uit figuur 9.2.3.1.

Zowel in $A-S_I$ als in $S-R_I$ is het verschil tussen de laagbedreigende situaties Victor en Toon het meest pregnant. Dit verschil komt overeen met het verschil in beoordeling die beide situaties krijgen op het vlak van spontane (storende) activiteit.

Bij de persoonsvariabelen krijgen we opnieuw het stereotype beeld, dat aspirant-onderwijzeressen in hun spontaan gedrag meer sociaal-inducerend zijn dan hun mannelijke collega's (vgl. tabel 7.2.3.2.). Eveneens conform de voorspelling is er een statistische interactie tussen A.D.C. en A.A.C. Wel moet opnieuw aangetekend worden, dat deze voorspelling alleen geldt in de $S-R_C$. De betekenis van deze $(A.D.C. \times A.A.C.) \times (St \times i)$ is, dat conform de hypothese (in 8.3.) de groep met een hoge articulatiecapaciteit ($A.A.C._H$) - die tevens een relatief lage differentiële capaciteit heeft ($A.D.C. \times A.A.C.$) - meer sociaal-inducerend is bij Victor en Klaas, terwijl juist het omgekeerde het geval is bij Toon en René.

Indien men aanneemt, dat Victor en Klaas in M 3 als meer intrigerend ervaren worden dan Toon en René, dan kan men eenzelfde redenering aanhouden als bij de D.I.C. in M1b. Slechts bij de meer intrigerende situaties leidt de hogere articulatiecapaciteit tot meer sociaal-inducerend gedrag dan de lage articulatiecapaciteit. Wij zouden verwachten dat dit effect plaats vindt binnen de hoog differentiërenden. Het omgekeerde is echter het geval, zodat articuleren toch als een concrete activiteit (vgl. Hagendoorn, 1976) beschouwd kan worden, wanneer het gaat om zijn effect ten aanzien van het sociaal-induceren.

Bovenstaande ingewikkelde verklaring geeft echter aanleiding om te veronderstellen, dat zowel de sociale-inductiemaat als de maat voor perceptuele complexiteit niet optimaal geconstrueerd is.

De sociale-inductiemaat (I) representeert in tegenstelling tot de S en N maat per situatie geen normaalverdeling van de frequenties.

Tabel 9.2.3.2. Conservatieve toetsing van de "persoonsvariabelen" in model M3 d.m.v. "mean square" en univariate F.

M 3	A - S _I		S - R _I		Actief	
	M.S.	Univ.F	M.S.	Univ.F	M.S.	Univ.F
Conservatieve toetsing						
Sexe	13.12	7.48 ^{**}	3.26	2.47 [?]	.02	.29
Sexe x (st x b)	.28	.17	5.93	4.23 ^{**}	3.33	2.09 [?]
A.D.C.	3.17	1.68	.69	.48	2.44	.85
A.D.C. x (st x b)	.00	.00	1.44	1.07	.00	.00
A.A.C.	2.29	1.22	.47	.33	2.61	.91
A.A.C. x (st x b)	.30	.20	3.51	2.63 [?]	.07	.04
(A.D.C. x A.A.C.)	.82	.44	.01	.01	1.38	.48
(A.D.C. x A.A.C.)x(stxb)	1.84	1.21	9.75	7.30 ^{**}	.10	.06

Legenda:

A.D.C. = Actuele Differentiële Complexiteit

A.A.C. = Actuele Articulatie Complexiteit

Zie ook tabel 9.2.1.2.

Onderstaand volgt een tabel van de percentages van de frequenties (P_f) per situatie (in A-S) van de vijf I categorieën (resp. schaalpunten).

P_f A-S	I1	I2	I3	I4	I5
Els	12	12	18	47	1
Guus	22	22	28	25	3
Victor	44	3	39	13	3
Klaas	1	3	39	39	18
Toon	21	13	25	22	18
Els	24	3	17	16	40

Op grond van deze gegevens kan getwijfeld worden aan het schaalkarakter van de I maat, zeker als men bedenkt dat I 3 (zie hoofdstuk 2) is geoperationaliseerd als: "geen inductie"²⁾.

Met betrekking tot de D.I.C.-maat is reeds duidelijk geworden (vgl. 7.3.) dat de hoge pxs interactie alleen de extreme groepen op deze maat als valide indicatoren van deze maat te beschouwen zijn. De actuele perceptuele complexiteitsmaten (A.D.C. en A.A.C.) zijn zorgvuldig geconstrueerd, maar zijn gebonden aan dezelfde prikkel-situaties waarmee in het onderzoek de situationele variabelen geconstrueerd zijn.

Op grond van deze kritiek stellen wij voor in het Peter Kanis-onderzoek zowel een nieuwe procedure te ontwerpen voor de afhankelijke (gedrags)variabelen als een dispositionele complexiteitsmaat te ontwikkelen, waarbij de prikkelsituaties op meer ideografische wijze aan de individuele respondent gekoppeld zijn en waarin de aspecten van complexiteit (differentiatie, articulatie en integratie) in één testprocedure gemeten worden.

Aanhangsel:

Resultaten m.b.t. sexe (ad 8.4.)

In paragraaf 4.1. is verondersteld dat de gesignaleerde interactie tussen p (personen) en registratieprocedures geïnterpreteerd zou kunnen worden als een statistische interactie tussen sexe en registratieprocedures. De resultaten in 8.1. t/m 8.3. overziende,

is dit inderdaad het geval. Aspirant onderwijzeressen zijn meer sympathiserend, minder strikt normerend, meer sociaal integratief en meer sociaal-inducerend in de A-S registratieprocedure dan hun mannelijke collega's. Een duidelijke eenzinnige verklaring voor dit verschijnsel is niet voorhanden (vgl.7.2.). Eén mogelijkheid is, dat het non-verbale aspect van het spontane verbale gedrag van vrouwen mannelijke beoordelaars sympathieker in de oren klinkt dan het wat barse en schorre geluid van mannen. Deze verklaring kan echter wel gelden voor het S-gedrag maar minder voor het N- en I-gedrag. De grotere sociale sensitiviteit van vrouwen (vgl. Tyler, 1965 en Jacklin, 1974) die in onze cultuur door de wijze van socialiseren tot stand is gekomen, is een theoretische verklaring van meer importantie. Wij zullen deze verklaring in het Peter Kanisonderzoek nader onderzoeken door de variabele geslacht te koppelen aan de variabele geografische afkomst (stad vs. platteland).

Tenslotte bestaat er nog de onduidelijkheid in de operationalisatie van de registratieprocedures. Beide procedures verschillen van elkaar in twee opzichten nl. enerzijds het schriftelijk-mondeling karakter en anderzijds het spontaan-reflexief karakter. In het Peter Kanisonderzoek zullen we alleen deze laatste factor variëren.

9.3. Samenvatting, discussie en voorstellen voor verder onderzoek

Het feit dat intrigering slechts indirect (via bedreiging) een verklarende werking heeft t.a.v. het gedrag en het feit dat ook storing in sommige gevallen slechts bij hoge intrigering een werking uitoefent, doet ons besluiten om in het Peter Kanisonderzoek slechts vormingsmodel 1a en 3 op te nemen, terwijl in beide gevallen gezorgd wordt voor een optimale intrigering van de situaties. Model 1a en 3 worden niet alleen door de gedragssituaties van de leerling geconstitueerd. De modellen krijgen een veel grotere pregnantie wanneer de gedragssituaties worden ondergebracht in een daarbij behorende onderwijssetting. Waarschijnlijk nl. zouden de storende situaties (vgl. hoofdstuk 5) eenzinniger beoordeeld zijn wanneer de progressieve onderwijssetting duidelijker was geëxpliciteerd. De bedreigende situaties in een progressieve setting verliezen veel van hun bedreigend karakter.

De belangrijke factor geslacht verdient een nadere specificering in de vorm van geografische afkomst. De verklaring wordt ook duidelijker als binnen de A-S registratieprocedure een onderscheid gemaakt wordt tussen spontaan en reflexief gedrag (beide mondeling). De opvoedingsattitude voorspelt alleen gedrag in de S-R registratieprocedure en wordt om die reden niet meer als variabele opgenomen in het Peter Kanisonderzoek.

De complexiteitsmaat voorspelt alleen gedrag onder speciale voorwaarden. Ook al omdat getwijfeld wordt aan de validiteit van de actuele perceptiematen zal in het Peter Kanisonderzoek een nieuwe "over-all" maat geconstrueerd worden. Tenslotte kan in het algemeen geconcludeerd worden, dat de persoonsfactor zeer weinig verklaart ten opzichte van de situationele factoren. Dit kan het gevolg zijn van het "paper en pencil" karakter van deze maten, om welke reden de nieuw te construeren maat dit karakter zo weinig mogelijk zou dienen te bezitten. De verklaring kan ook liggen in het feit dat wij een experimentele en geen correlationele procedure gevolgd hebben (vgl. hoofdstuk 4). Een derde mogelijkheid tenslotte is gelegen in het feit van de geringe ervaring die deze proefgroep (1e jaars) heeft m.b.t. pedagogisch moeilijke situaties. De factor geslacht is in deze verklaring in te passen omdat meisjes in onze cultuur (en zeker op het platteland) in het algemeen meer ervaring hebben in het omgaan met kinderen dan jongens. Om deze reden zullen we in het Peter Kanisonderzoek een proefgroep uitkiezen met meer praktische ondervinding (3e jaars).

HOOFDSTUK 10

Het Peter Kanisonderzoek

Wij willen in dit hoofdstuk het onderzoek naar de verklaring van gedrag in pedagogisch moeilijke situaties, dat zowel experimenteel van opzet is als de praktijksituatie benadert (vgl. Wylderbeekonderzoek), voortzetten. Wij willen echter tevens aansluiten bij een aantal discussiepunten uit het vorige hoofdstuk en de daaruit resulterende voorstellen voor verder onderzoek in dit hoofdstuk uitwerken. Het Wylderbeekonderzoek krijgt dan in het licht van het Peter Kanisonderzoek (10.1) het karakter van vóóronderzoek.

In paragraaf 10.2 zal daartoe een geheel nieuwe operationalisatie van het verbaal gedrag van aspirant-leerkrachten plaatsvinden. Daarbij zal getracht worden om het verbale gedrag zoveel mogelijk voor zichzelf te laten spreken, zodat vermeden wordt dat beoordelingscategorieën of theoretische begrippen gemeten worden i.p.v. het verbale gedrag zelf.

In paragraaf 10.3 zullen we een poging doen, om het verschil tussen de vormingsmodellen 1a en 3 in het onderwijs-leerproces als variabele in te voeren, waarbij dan een onderwijsklimaat voor de leerkracht geoperationaliseerd wordt, bestaande uit een onderwijs-leerorganisatie, een taakstructuur en een structuur van het "moeilijk" gedrag van de leerling.

Paragraaf 10.4 tenslotte zal laten zien op welke wijze een dispositionele differentiële complexiteitsmaat (D.D.C.) geconstrueerd kan worden.

De gekozen procedure genereert allereerst per respondent de "eigen" voor de respondent relevante sociale prikkels, vervolgens, in de tweede fase (vgl. differentiatiemaat van Bieri, 1966) de relevante attributen om tenslotte in de derde fase - door de "eigen" prikkels op de "eigen" attributen te laten beoordelen - te komen tot een uitgangsmatrix van prikkels en attributen, die - na factoranalyse - leidt tot een individuele indicatie voor differentiële complexiteit in het domein van pedagogisch moeilijke situaties.

Na controle op enkele experimentele variabelen (10.5) zal de

invloed van de onderwijssetting (PARTCOMPIN vs. TOTGROCO) en de daarin genestelde gedragssituatie van de leerling (samen het onderwijsklimaat vormend) en de dispositionele differentiële complexiteit (D.D.C.) en de (statistische) interactie tussen beide variabelen ($P \times S$) op het in gedragssegmenten opgedeelde verbale gedrag van de aspirant-leerkrachten worden nagegaan (10.6).

10.1. Opzet van het Peter Kanisonderzoek

Uit het Wylderbeekonderzoek is duidelijk geworden, dat het voor dit soort onderzoek van belang is dat aspirant-onderwijzers met *enige ervaring in de praktijk* de proefgroep vormen. Wij hebben in dit verband medewerking gezocht en verkregen van vijf groepen derdejaars en twee groepen tweedejaars studenten van de pedagogische academie Peter Kanis te Nijmegen^{*)}, die allen reeds beschikten over een behoorlijke stage-ervaring.

Het onderzoek is om organisatorisch-technische redenen in twee fasen uitgevoerd.

De eerste fase van het onderzoek vindt plaats in de talenlaboratoria van het Instituut voor Toegepaste Taalkunde aan de K.U. te Nijmegen.^{**)}

In deze fase van het onderzoek nemen 129 aspirant-onderwijzers deel aan het onderzoek. De respondenten worden per groep ontvangen in de hal van het Erasmusgebouw. Na een korte toelichting over het doel van het onderzoek door de onderzoeker worden de deelnemers

*) Wij zijn naast de studenten ook de pedagogiek-docenten Mej.Drs. H.M.G. Bouhuis, Mej.M.J. Reichgelt en Drs.J.P. Gerets zeer erkentelijk voor hun medewerking en meer dan professionele belangstelling. Het onderzoek draagt de naam van hun pedagogische academie, ondanks het feit dat het onderzoek na een fusie plaatsvond, die de naam Peter Kanis ophief.

**) Wij zijn veel dank verschuldigd aan de directie van het I.T.T. voor het ter beschikking stellen van de talenlaboratoria en aan de heren Bours en Van Doesum voor hun onmisbare organisatorische en technische hulp.

"at random" verdeeld over twee laboratoria; binnen ieder laboratorium werd de groep nogmaals gesplitst in twee "random" groepen. Beide splitsingen^{*}) waren noodzakelijk om de experimentele variabelen te kunnen invoeren.

De eerste experimentele variabele is de *reactiepositie* variabele R-I vs. I-R. Uit het Wylderbeekonderzoek was gebleken, dat met name vrouwen in de conditie van het geven van spontane reactie (A-S) minder strikt normerend reageerden dan hun mannelijke collega's. Niet duidelijk was, of dit verschijnsel gebonden was aan het verschil in de aard van de verbaliteit van het gedrag (gesproken vs. geschreven) dan wel aan de snelheid waarmee gereageerd werd (direct of na zekere tijd). Omdat wij vermoedden, dat dit laatste aspect meer verklaringswaarde zou hebben dan het eerste, hebben wij in dit onderzoek binnen de conditie van het gesproken woord (A-S) de mate van directheid van reageren gevarieerd door de reactie ofwel onmiddellijk na de presentatie van de gedragssituatie (van de LL) te laten plaatsvinden, (R-I) of nadat de respondent eerst een interpretatie (I) van de situatie gegeven heeft (I-R). Researchtechnisch representeert deze experimentele variabele een "between-subject" variabele. Omdat het experimenteel van belang is dat het inspreken van de reacties op de cassettebandjes synchroon verloopt voor de geconstrueerde proefgroepjes, moet de R-I en I-R-conditie gelocaliseerd worden in twee verschillende laboratoria, die gelijktijdig^{**}) kunnen functioneren.

De tweede experimentele variabele is de *situatie-positie* variabele (G-P vs. P-G).

Wanneer wij in dit onderzoek zowel de onderwijssetting (PARTCOMPIN vs. TOTGROCO; vgl. 10.3) als de gedragssituatie van de leerling willen variëren, staan wij voor een experimenteel dilemma. Enerzijds willen wij deze gedragssituaties niet beschouwen als "geneste"

^{*}) Bij de random verdelingen werd getracht de splitsing in mannen en vrouwen zoveel mogelijk gelijk te houden.

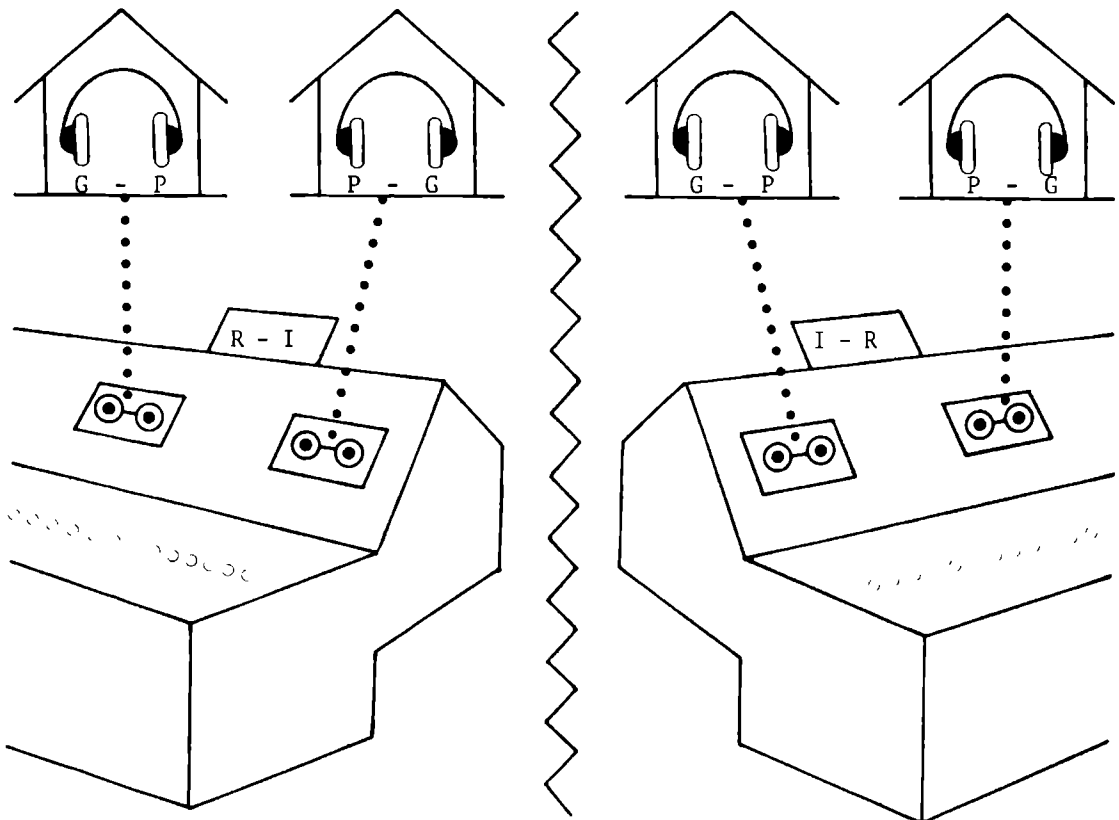
^{**}) Deze gelijktijdigheid is noodzakelijk om te vermijden dat klasgenoten tijdens het experiment informatie over de procedure kunnen uitwisselen.

situaties onder de variabele setting. Immers in dat geval is de gedrags situatie geen onafhankelijke variabele meer. Anderzijds wordt onze experimentele opzet volledig kunstmatig, als wij de gedrags situaties (Guus en Paul als resp. "te laat komen" en "afkijken") kruisen met de settingsvariabele. Een uit research-economisch oogpunt kostbare oplossing is gekozen door een experimentele "between-subject" variabele in te voeren waarbij in de G-P groep Guus en Paul in deze volgorde genest zijn binnen PARTCOMPIN en TOTGROCO, terwijl in de P-G groep omgekeerd Paul en Guus in deze volgorde genest zijn. Op deze wijze is een situationele variabele als "between-subject" variabele ingevoerd, waardoor het mogelijk wordt zowel de setting als de situatie als variabelen te behouden.

Deze experimentele conditie kon binnen de beide talenlaboratoria gerealiseerd worden, omdat zij technisch (op de band) synchroon geoperationaliseerd zijn.

Het experimentele stramien van het onderzoek ziet er dan als volgt (figuur 10.1.1.) uit:

Figuur 10.1.1. geeft een schematisch overzicht van de structuur van de experimentele variabelen



Experimenteel technisch staan we nu voor de opgave om een viertal "moederbanden" te construeren, waarin de informatie over *onderwijssetting* (organisatie en taakstructuur) en *gedragssituatie* zo synchroon mogelijk loopt, zodat de respondenten in dezelfde ruimte op hetzelfde moment hun reactie kunnen inspreken. Op die manier hebben zij geen hinder van elkaar, iets wat door schotten en koptelefoons toch al tot een minimum beperkt wordt.

De informatie op de moederbanden heeft betrekking op het onderwijsklimaat (zie bijlage 10). De experimentator kan tijdens het experiment controleren of iedere respondent zich aan de instructie houdt en eventueel via koptelefoon corrigeren. De gehele procedure werd na een pauze van een half uur - tijdens welke de respondenten aangenaam bezig werden gehouden d.m.v. film en waarbij het doel van het onderzoek nogmaals werd uiteengezet - nog een keer herhaald zodat er een design met herhaalde metingen werd gecreëerd. Het gehele design ziet er dan als volgt (figuur 10.1.2.) uit:

Figuur 10.1.2. geeft een overzicht van het design waarin experimentele variabelen (between-subject) en onafhankelijke within subjects variabelen zijn ondergebracht

		M ₁		M ₂	
		PARTCOMPIN	TOTGROCO	PARTCOMPIN	TOTGROCO
R	G-P	G	P	G	P
-					
I	P-G	P	G	P	G
<hr/>					
I	G-P	G	P	G	P
-					
R	P-G	P	G	P	G

Tijdens de tweede fase van het onderzoek welke ongeveer vier weken later plaatsvond (na kerstvacantie), werd een door ons geconstrueerde test (vgl. 10.4.) voor *dispositionele differentiële complexiteit* (D.D.C.) afgenomen per klas op de Katholieke Pedagogische Academie Peter Kanis te Nijmegen, waarbij er naar gestreefd werd dat ook in die omstandigheden de groepen geen gelegenheid hadden om informatie over de test uit te wisselen. De test zelf zal in paragraaf 10.4. beschreven worden. Deze maat voor D.D.C. kan tesamen met *geslacht* van de respondenten en *geografische afkomst* (stad-platteland) beschouwd worden als een drietal "between-subject" variabelen, dat het design (vgl. figuur 10.1.2.) completeert.

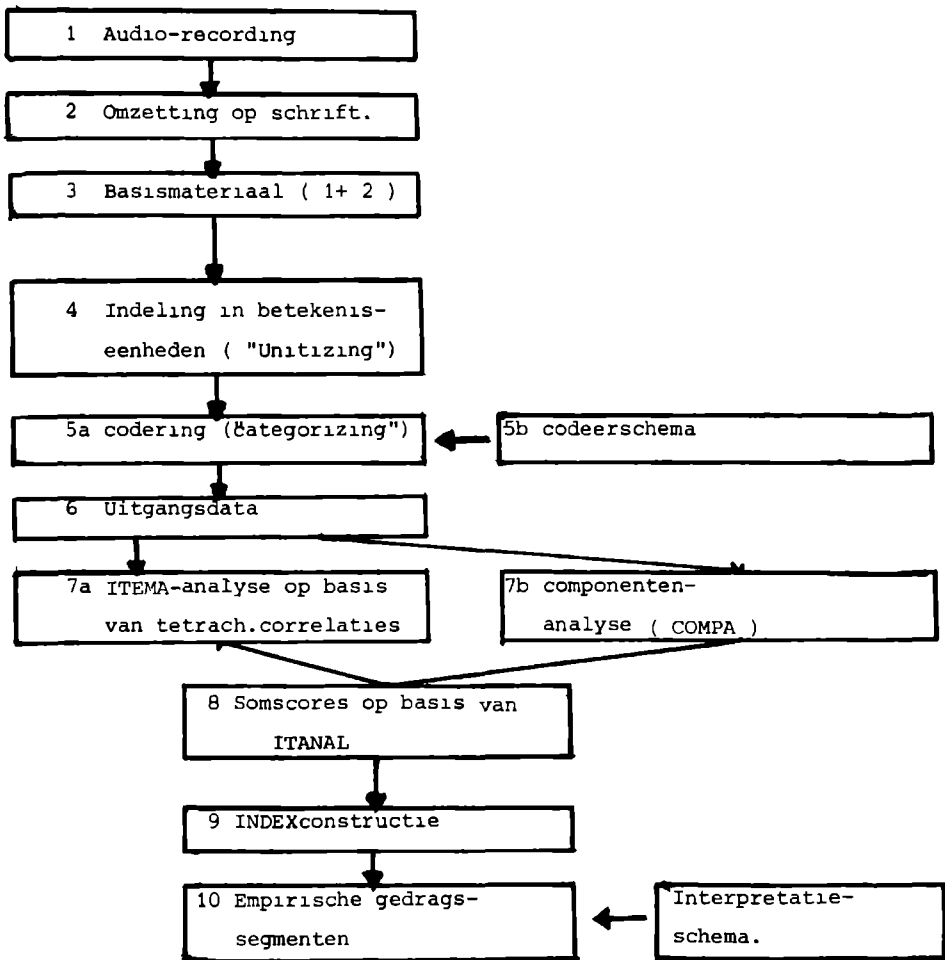
10.2. Operationalisering van de afhankelijk variabelen: constructie van "inhoudelijk" verbale gedragsvariabelen

Zoals reeds herhaaldelijk betoogd, (vgl. hoofdstuk 1 en hoofdstuk 9) is het van cruciaal belang binnen sociaal-wetenschappelijk onderzoek in het algemeen en opvoedingsstijl-onderzoek (vgl. Lukesh, 1975) in het bijzonder, om *feitelijk* verbaal gedrag te analyseren en geen beoordelingen van gedrag. Roskam (1974) formuleert het zeer kernachtig: "Psychologen onderzoeken zelden gedrag. Ze onderzoeken begrippen". (o.c. 1). Het probleem bij het onderzoek naar feitelijk verbaal gedrag is echter, dat zulk een gedrag "sec" ideosyncratisch van aard is en dat vergelijkingen tussen personen per situatie of tussen situaties per persoon onmogelijk zijn. Opnieuw moet in dit onderzoek een dilemma opgelost worden. Er dient zulk een analyse van gedrag plaats te vinden, dat òn het gedrag zelf spreekt òn tòch nomothetisch onderzoek mogelijk is.

Van de kant van de data-verzameling is reeds gezorgd voor een registratie van spontaan verbaal gedrag via "audio-recording". Van de kant van de analyse dient het verzamelde materiaal zo lang mogelijk en zo specifiek mogelijk zijn inhoudelijke verbaliteit te behouden. De beste aanknopingspunten voor een dergelijke werkwijze biedt naar onze mening de *inhoudsanalyse* (vgl. Berelson, 1952; Holsti, 1966; Gerbner e.a. 1969). De uitvoering van een dergelijke analyse vereist voor ons materiaal de constructie van een categorieën-systeem of codeer-schema, waarbij de categorieën zo dicht mogelijk aansluiten bij het object van de reacties i.c. de gedragssituaties binnen

de onderwijssetting (vgl. 10.2.1.). Met behulp van dit categorieën-systeem vindt een codering van de reacties plaats volgens de regels van de inhoudsanalyse (10.2.2.). Een speciale techniek wordt ontworpen om de zo verkregen data te transformeren in gedragssegmenten die de toets van de empirie, waaruit ze zijn voortgekomen, kunnen doorstaan (10.2.3.).

In het navolgende stroomdiagram wordt de volgorde van de manipulaties schematisch weergegeven:



10.2.1. Ontwikkeling van een codeerschema

Het zou een apart hoofdstuk vergen om gedetailleerd te beschrijven hoe het codeerschema tot stand is gekomen. In het kader van een research practicum heeft een groep studenten sociale psychologie o.l.v. de onderzoeker na uitvoerige bestudering van de literatuur (Simon en Boyer 1974, Weick 1969, Hettema 1972 en Veenman 1975) en na voortdurende toetsing aan het object van onderzoek en de feitelijke reacties een zo uitputtend mogelijk schema geconcipieerd. Aannemende dat de leerling A) een actueel gedrag vertoont dat discrepant is met zijn habitueel functioneren (vgl. 10.3.) en B) een actueel gedrag vertoont dat ingaat tegen een vigerende NORM (PART-COMPIN) of een gemaakte afspraak (TOTGROCO) en derhalve C) de voortgang van het onderwijs belemmert (operationeel), kan de reactie van de leerkracht zich richten op resp. het individuele kader (A), het sociale kader (B) of het operationele kader (C).

Nader uitgewerkt betekent dit:

A Individueel

- a) Het habitueel positief gedrag van de leerling of het algemeen functioneren van de leerling.
- b) De discrepantie tussen het actuele en habituele gedrag.
- c) Het actuele gedrag van de leerling tegen de achtergrond van het habituele gedrag.

B Sociaal-normatief

- a) Het actuele gedrag van het kind als afwijkend van de norm.
- b) Het actuele gedrag van het kind als gewenst vanuit de norm.
- c) Het actuele gedrag van het kind als discrepant met het door de groep gewenst gedrag.

C Operationeel

- a) Het actuele gedrag van het kind als belemmering van het onderwijsleerproces in het algemeen (operationele setting).

Na gedegen inspectie van het materiaal bleek het mogelijk om t.o.v. zowel het individuele kader als het sociale/normatieve kader en het operationele kader een driedeling te maken.

Ten aanzien van het individuele kader wordt met enige voorzichtig-

heid deze driedeling verantwoord vanuit een negatieve vs. neutrale vs. positieve opstelling van de leerkracht.

Het individuele kader krijgt dan het volgende codeerschema:

<i>Indivi- dueel</i>	negatief	neutraal	positief
Aa	(1) formeel afstandelijk cynisch ont- kennend.	(2) informatie noemen, her- halen	(3) warm. positieve eigenschappen expliciet er- kennen.
Ab	(4) ontkennen in twijfel trek- ken. Discrepantie oplossen door neg.context te veronderstellen.	(5) zich verwonderen vreemd vinden	(6) voorzichtig een oplossing zoekend.
Ac	(7) verantwoordelijk stellen. verwijten.	(8) vragen stellen (8a) onecht (8b) echt.	(9) begrip tonen.

Tijdens de codering bleek, dat gezien de context (vgl. 10.2.2.) de categorie 8 gesplitst moest worden in 8a en 8b, welke categorieën resp. onecht gedrag en echt gedrag representeren.

De driedeling in het sociaal-normatieve kader kon worden verantwoord door een onderscheid te maken in de bron van de "normering". Deze bron kan worden gelokaliseerd resp. in de autoriteit van de leerkracht, in de legitimiteit van bestaande norm of groep en in het welzijn of de inbreng van de leerling.

<i>Sociaal-normatief</i>	activiteit van de leerkracht	legitimiteit van bestaande norm/groep	welzijn resp. inbreng van de leerling
Ba	(10) Verbieden "IK" - niet leuk vinden - vanuit zichzelf van geen waarde achten voor zichzelf als onderwijzer	(11) "HET" - het is verkeerd; niet goed, eerlijk of leuk, niet sportief; het heeft geen zin.	(12) "JIJ" "Jij hebt er niets aan". - nadelige consequenties voor het kind.
Bb	(13) Vanuit de positie van onderwijzer - gebieden - aansporen - bevelen	(14) Het is regel - het is gewoonte - het is nu eenmaal zo	(15) Jij hebt er iets aan - nadruk ligt op 'voordelige' consequenties voor latere (carrière)
Bc	(16) De onderwijzer normeert vanuit de door hem gelegitimeerde groep -beleren-	(17) Uitleg van het gezamenlijk groepsdoel; taak; verlangens en behoeften van de leden.	(18) Het rendement van het kind voor de groep benadrukken. - Eigen bijdrage van het kind verduidelijken.

Het operationele kader tenslotte verkrijgt zijn driedeling eveneens vanuit een verantwoording vanuit de bron van de normering. De "operatie" van de leerkracht is hierop gebaseerd.

Ca	(19) Bij de onderwijzer roepen, standje, berisping, evt. straf bedreiging	(20) Het kind dirigeren naar taak, groep, plaats of bezigheid in de klas.	(21) Medewerking vragen voor behandeling probleem buiten klasverband.
----	---	---	---

Met behulp van deze 22 categorieën bleek het mogelijk om het verzamelde materiaal vrijwel uitputtend te coderen, zodat geen restcategorie noodzakelijk was.

Op grond van het duidelijk verschil in de "rand-variabelen" zijn de 22 categorieën ook singulier d.w.z. ze sluiten elkaar uit.

10.2.2. Betekenis-gehele, betekenis-eenheden en categorisering van gedrag

Het gebruik van inhoudsanalyse vereist naar onze mening een zorgvuldige definiëring van "eenheden" van analyse: de "context-units" en de "recording-units"; immers: "selection of units may affect results of the analysis (Holsti 1969^b, 118). Uit het onderzoek van Geller, Kaplan en Lasswell (1942) is bovendien gebleken dat "bias" in de gegevens afnam naarmate de "recording units" kleiner waren en de "context-units" groter.

Wij staan derhalve voor de opgave om zo klein mogelijke "recording-units" te definiëren binnen een zo breed mogelijk verband. In de literatuur bestaan - gezien de veelsoortigheid van het materiaal - geen duidelijke aanwijzingen voor criteria, op grond waarvan "units" bepaald moeten worden.

Hetgeen Bales (1970, 68v.) omschrijft als: "The unit to be scored is the single 'act'. An act is a communication or an indication, either verbal or non-verbal, which in its context may be understood by another member as equivalent to a single simple sentence" en ook hetgeen Bales eerder (1950, 37) omschrijft als een "a single sentence, expressing or conveying a complete simple thought", kan zowel "context"- en "recording"-unit zijn.

Ons onderzoek richt zich op de analyse van "reacties" van leerkrachten, welke men als "recording-units" zou kunnen beschouwen, die hun betekenis krijgen in het licht van het gehele onderwijsklimaat.

Ongeveer zulk een analyse hebben wij uitgevoerd in het Wylderbeek-onderzoek, iets wat aanleiding gaf tot de vraag naar meer gedetailleerde analyse. Wij bevinden ons op een meer specifiek analyse-niveau, als wij de *reacties* beschouwen als "context-units", in het

licht waarvan de onderdelen of *elementen* *) binnen iedere reactie mede beoordeeld worden.

Deze onderdelen noemen wij een betekenis-eenheid of betekenis-element, omdat het hierbij gaat om de kleinst mogelijk te coderen eenheid die gedeeltelijk z'n betekenis kan ontlenen aan zichzelf en gedeeltelijk aan het geheel van de reactie. Een betekenis-eenheid is dan dat element van de reactie, dat een afzonderlijke betekenis heeft in het licht van het categorieënschema en/of het geheel van de reactie (vgl. ook Heynen 1977, 25).

Zulk een betekenis-eenheid wordt bij verbaal gedrag niet gedefinieerd als een syntactische maar een semantische eenheid (Watzlawick e.a. 1967), waarbij zowel het inhouds- als het betrekking-aspect globaal in de beoordeling wordt opgenomen. Omdat bij de beoordeling van reacties ook non-verbale aspecten als toonhoogte, warmte van de stem etc. mede worden beoordeeld kan het betrekking-aspect in de beoordeling worden meegenomen.

Een van de belangrijkste aspecten binnen het *betekenis-geheel* van de *reactie* is nl. de sequenties van de betekenis-eenheden. De belangrijkheid van deze sequenties, die aanleiding gegeven hebben tot moeizame analyse van Markov-ketens (vgl. Hetteema 1972), en die op zich door de analyse van bv. "directed graphs" (vgl. Harary en Cartwright, 1965 en Hoethe, 1975) kunnen worden aangetoond, kan op deze wijze impliciet in analyse worden betrokken.¹⁾

Door onze wijze van werken komen wij gedeeltelijk tegemoet aan de kritiek op meer traditionele observatieschema's zoals het F.I.A.C. van Flanders (vgl. Veenman 1975, 39 v.).

Ook sluiten wij aan bij de bevindingen van Hagendoorn (1976) m.b.t. codering van inhoudelijk materiaal in tests voor cognitieve complexiteit zoals de "This I believe Test" (vgl. Harvey e.a. 1961). Iedere inhoudelijke "paragraph" blijkt uit onderdelen te bestaan die ieder een eigen structureel "systeem" (1, 2, 3 of 4) kunnen representeren. Wij nemen aan dat de validiteit van de categorisering door deze wijze van coderen vergroot wordt, maar wij realiseren ons wel, dat de

*) Het gebruik van de term "unit" voor "context-unit" en "recording-unit" wekt verwarring. De analyse-eenheid is de "recording-unit" welke wij eenheid of element noemen; de "context-unit" wordt door ons "betekenis-geheel" genoemd.

codeurs een moeilijke opdracht krijgen, die zijn weerslag zou kunnen hebben op een moeizame "inter-coder" betrouwbaarheid. Het feit dat de codeurs ook hebben meegewerkt aan de opstelling van het codeerschema maakt de "context" breder en duidelijker, zodat de kleinst mogelijke eenheden beoordeeld kunnen worden in een zo breed mogelijke context.

In deze paragraaf zal allereerst de verdeling van de reacties in elementen ("*unitizing*") besproken worden en vervolgens het coderen van deze eenheden met behulp van het codeerschema ("*categorizing*"). Op grond van genoemde criteria werden de reacties (betekenisgehelen) verdeeld in kleinste elementen door een expert, die eerder op soortgelijk materiaal²⁾ tesamen met een student Nederlands betrouwbaarheidsresultaten behaalde van gemiddeld .972 volgens de formule van Osgood, Sapporta en Nunnally (1956): $2 \cdot 0_{12} / (0_1 + 0_2)$, waarbij 0_{12} aangeeft het aantal overeenstemmingen tussen codeur 1 en codeur 2, terwijl 0_1 en 0_2 betrekking hebben op het totaal aantal ingedeelde eenheden door resp. codeur 1 en codeur 2.

De aldus in elementen verknipte reacties werden tegelijk in schriftelijke vorm en op "tape" ter codering voorgelegd aan een team van beoordelaars. Het team functioneerde zodanig dat één centrale codeur telkens twee samples van reactie-elementen op Guus en Paul tesamen met één van de drie hulpcodeurs beoordeelde.

In totaal 129 respondenten produceerden 597 bruikbare reacties die gezamenlijk 2500 elementen opleverde,³⁾ bij een modus van 5 elementen per reactie.

Deze 2500 elementen werden gecodeerd met behulp van het codeerschema ontwikkeld in par.10.2.1.

Als index voor de mate van overeenstemming is gekozen voor de κ ("Kappa") coëfficiënt van Cohen (1960), die de overeenstemming tussen twee beoordelaars op nominale schalen aangeeft, gecorrigeerd voor de overeenstemming die toevalligerwijs tot stand komt op grond van de randtotalen.

Gezien de aard van ons materiaal heeft de κ -coëfficiënt⁴⁾ de voorkeur boven de vergelijkbare π -coëfficiënt van Scott (1955).

Het materiaal (2500 elementen) is verdeeld in 6 samples van reacties op Guus en Paul. Tabel 10.2.2.1. geeft een overzicht van de mate van overeenstemming van telkens twee codeurs, waarbij informatie gegeven wordt over:

n = totaal aantal gecategoriseerde elementen.

f_o = aantal overeenstemmingen: elementen op de diagonaal.

f_c = aantal elementen op de diagonaal, te verwachten vanuit gecombineerde marginaal-verdelingen.

$\chi^2 = (f_o - f_c) / (n - f_c)$.

Tabel 10.2.2.1. Overeenstemming tussen codeurs bij het categoriseren van elementen

	n	f_o	f_c	χ^2
Sample 1 (K1-K2) Guus	---	---	-----	---
" " Paul	313	236	18.60	.74
Sample 2 (K1-K2) Guus	254	185	19.62	.71
" " Paul	255	199	21.32	.76
Sample 3 (K1-K3) Guus	168	124	12.77	.72
" " Paul	181	140	15.54	.75
Sample 4 (K1-K3) Guus	223	170	18.96	.74
" " Paul	193	157	16.94	.79
Sample 5 (K1-K4) Guus	209	169	17.74	.79
" " Paul	156	123	15.31	.76
Sample 6 (K1-K4) Guus	213	158	19.31	.72
" " Paul	220	154	16.45	.68

Samenvattend kan gesteld worden dat de mate van overeenstemming gezien de moeilijkheidsgraad van de opdracht redelijk te noemen is. (Vgl. Meertens, 1976).

10.2.3. Constructie van empirische gedragssegmenten

Ter verkrijging van empirische gedragssegmenten d.w.z. combinaties van categorieën die in dit onderzoek op meer dan toevallige wijze in de reacties voorkomen, dient de nu verkregen matrix van 597 x 22 (reacties x categorieën) cellen, gevuld met 0/1 scores aan

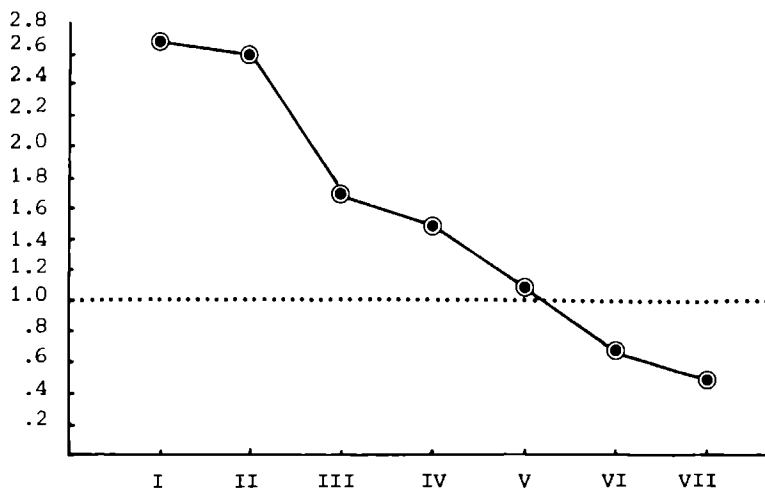
* De reacties op Guus in sample zijn gebruikt als oefenmateriaal door het team van codeurs.

een "itemanalyse" te worden onderworpen. Deze matrix - die voor het merendeel gevuld is met 0-scores - levert schaal-analytische problemen op, indien als associatiemaat een ϕ -correlatie⁵⁾ gebruikt zou worden. Algemeen (Guilford 1956, Nunnally 1967) wordt aangeraden in zulke gevallen gebruik te maken van een *tetrachorische* correlatie-coëfficiënt. Vervolgens ontstaan er problemen, als men vanuit een matrix van tetrachorische correlatie-coëfficiënten factorscores wil bepalen ter karakterisering van individuele respondenten. Dit is niet mogelijk, omdat de daarvoor vereiste standaard ϕ gewichten niet berekend kunnen worden.

Bij de oplossing van dit probleem hebben wij een omweg gevolgd. Via een itemanalyse op 0/1 scores (ITEMA-programma van de Researchtechnische Dienstverlening van het pedagogisch instituut K.U. Nijmegen) is het mogelijk om een principale componenten-analyse uit te voeren op een matrix van tetrachorische correlatiecoëfficiënten.⁶⁾ Vervolgens zullen de factorscores benaderd worden door met behulp van het I T A N A L-programma (De Graauw; Psych.Lab.K.U.Nijmegen) somscores te berekenen voor de meest belangrijke factor-polen.

De analyse uitgevoerd over het totaal-generaal van de scores levert - bij een I T E M A-oplossing - 5 factoren op met een eigenwaarde groter dan 1. Figuur 10.2.3.1. geeft een overzicht van het verloop van eigenwaarden bij een 7-factoren oplossing.

Figuur 10.2.3.1. Verloop van eigenwaarden bij een 7-factoren oplossing (I T E M A)



De factoroplossing van ITEMA werd ter controle vergeleken met eenzelfde oplossing bij de componentenanalyse (vgl. noot 6). Tabel 10.2.3.1. geeft een overzicht van de factorlading van de 5 factoren met een eigenwaarde groter dan 1 bij een ITEMA & COMPA-oplossing.

Tabel 10.2.3.1. Vergelijking factorladingen van de 5 (op basis van ITEMA-oplossing), geselecteerde factoren (eigenwaarde 1.0) en de 5 op basis van componentenanalyse gebaseerde factoren

	Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV		Factor V	
	I Itm.	I Comp.	II Itm.	II Comp.	III Itm.	IV Comp.	IV Itm.	III Comp.	V Itm.	V Comp.
1	-.170	-.254	.126	.092	.262	-.404	-.201	.094	-.680	.361
2	.219	.235	-.002	.025	.171	-.084	-.052	-.008	.110	-.130
3	-.010	-.015	-.032	.006	-.188	.140	<u>.607</u>	<u>.505</u>	.119	-.034
4	.174	.118	-.259	-.245	<u>.359</u>	-. <u>.316</u>	-.156	-.093	-.013	.078
5	.032	.056	-.052	-.022	.011	-.042	<u>.656</u>	<u>.592</u>	-.213	.208
6	<u>.700</u>	<u>.556</u>	-.182	-.115	.003	-.022	-.011	-.047	-.020	.077
7	-.066	-.016	.247	.146	<u>.700</u>	-. <u>.607</u>	.054	.062	.012	-.124
8a	.151	.074	-.190	-.144	<u>.630</u>	-. <u>.556</u>	-.132	-.112	-.037	-.080
8b	<u>.697</u>	<u>.578</u>	.025	.043	.118	-.037	.133	.080	-.026	.040
9	-.174	-.011	-.268	-.194	-.249	.313	-.316	-.221	<u>.480</u>	-. <u>.316</u>
10	-. <u>.580</u>	-. <u>.283</u>	-.072	-.167	-.048	.065	.060	.065	.095	.020
11	-.376	-.215	.110	.062	.093	.001	-.010	-.013	<u>.585</u>	-. <u>.556</u>
13	-. <u>.439</u>	-. <u>.319</u>	-.145	-.116	-.058	.064	.436	.369	.422	-.278
14	-.017	-.009	-.882	-.040	.316	-.141	-.120	-.078	<u>.690</u>	-. <u>.579</u>
16	-.244	.006	<u>.443</u>	<u>.271</u>	.112	-.069	-.144	-.132	.037	.043
17	-.019	-.010	<u>.896</u>	<u>.720</u>	.002	-.005	-.036	-.016	.021	-.045
18	-.016	-.031	<u>.874</u>	<u>.734</u>	-.081	.022	-.113	-.057	.257	.089
19	.218	.227	.057	-.036	.009	-.001	-.058	-.130	.022	-.077
20	-.174	-.266	.125	.090	-.368	.217	-. <u>.422</u>	-. <u>.334</u>	-.249	.267
21	.212	-.045	-.137	-.073	-.113	.058	-. <u>.340</u>	-. <u>.238</u>	-.300	.288

De selectie van categorieën, die indicatief zijn voor de factoren, geschiedt zodanig, dat de betreffende categorie in die factor een lading behoort te hebben groter dan .300 in één van beide analyses.

De in tabel 10.2.3.1. onderstreepte ladingen voldoen aan dit criterium*) en op grond hiervan zijn wij in staat om een eerste versie van gedragssegmenten te construeren. We moeten ons hierbij realiseren dat het hier gaat om factoren die ontstaan zijn doordat bepaalde categorieën samen voorkomen in reacties. Dit betekent, dat de twee factorpolen binnen dezelfde factor - indien beschikbaar - aangeven, dat wanneer de ene factorpool aanwezig is in de reactie de andere factorpool juist afwezig is (vgl. factor I en factor IV). Om die reden worden niet de factoren maar de factorpolen gedefinieerd als gedragssegmenten.⁷⁾ De volgende segmenten worden vastgesteld tesamen met het aantal elementen waarop zij zijn gebaseerd:

S ₁	(c.6-c.8b)	:	408	elementen
S ₂	(c.10 - c.13)	.	264	"
S ₃	(c.16-c.17-c.18)	:	282	"
S ₄	(c.4-c.7-c.8a)	.	424	"
S ₅	(c.3 - c.5)	.	330	"
S ₆	(c.20 - c.21)	:	306	"
S ₇	(c.9-c.11-c.14)	:	234	"
TOTAAL			2248	"

Deze 7 gedragssegmenten vertegenwoordigen 90% van het materiaal (2500 elementen), dat wij op deze wijze voldoende gekarakteriseerd achten.

Door toepassing van het ITANAL-programma verkrijgen we per reactie & per segment een somscore.

INDEX-CONSTRUCTIE

Het zou echter onjuist zijn om deze simpele somscores te beschouwen als een adequate uitdrukking van de betekenis van gedragssegmenten. Men houdt dan geen rekening met het mogelijke effect van wat wij in het navolgende de segment-breedte en de reactie-lengte zullen noemen. Dit effect is nl. geringer naarmate a) de reactieelementen (categorieën) binnen ieder segment geringer zijn en b) het

*) categorie 1 behoort volgens dit criterium opgenomen te worden in factor V. Omdat categorie 1 in dit geval slechts zichzelf representeert in de factorpool, is deze categorie niet opgenomen.

aantal reactieëlementen buiten het betreffende segment (reactielengte) groter is.

Om deze problematiek te illustreren werken we met het volgende fictieve voorbeeld.

Veronderstel dat het aantal reactieëlementen als volgt verdeeld is over een aantal reacties en een aantal segmenten:

	S1 (2 cat.)	S2 (cat.)	S3 (2)	S4 (3)	T
Reactie 1	2	3	2	3	10
Reactie 2	1	2	1	2	6
Reactie 3	0	3	0	3	6
Reactie 4	2	0	2	0	4
Reactie 5	1	1	1	1	4
T	6	9	6	9	30

Allereerst is de kans om op een segment te scoren per segment verschillend. De kans om op een segment met 3 elementen (cat.) te scoren is groter dan de kans om op een segment met twee elementen te scoren. Teneinde dit verschil in kans te corrigeren hebben we een soort standaardisatie ingevoerd. Scoort een reactie alle elementen van het segment, dan verkrijgt hij score 1.00. Scoort hij minder dan wordt zijn score gedeeld door het maximaal mogelijke aantal:

	S1	S2	S3	S4	T
R 1	1.00	1.00	1.00	1.00	4
R 2	.50	.66	.50	.66	2.33
R 3	.00	1.00	.00	1.00	2
R 4	1.00	.00	1.00	.00	2
R 5	.50	.33	.50	.33	1.66
T	3	3	3	3	12

De zo verkregen index corrigeert voor *segmentbreedte* (INDEX 1).

Het volgende probleem betreft het verschil in lengte van de reacties.

De ene reactie is lang (reactie 1), de andere is korter (reactie 4). Toepassing van INDEX 1 geeft elk segment evenveel gewicht, ongeacht de lengte. De segmenten in de korte reactie zijn echter veel pregnanter dan de segmenten in de lange reactie. Derhalve moet elke score, die reeds gecorrigeerd is voor segmentbreedte, nog eens gecorrigeerd worden voor de lengte van de reactie:

	S1	S2	S3	S4	T
R 1	.250	.250	.250	.250	1
R 2	.214	.283	.214	.283	1
R 3	.000	.500	.000	.500	1
R 4	.500	.000	.500	.000	1
R 5	.300	.200	.300	.200	1
T	1.264	1.233	1.264	1.233	5

Deze index (INDEX 2) corrigeert voor *segmentbreedte* en *reactielengte*⁸⁾. De scores berekend volgens deze INDEX 2 worden beschouwd als de definitieve data.

Rest ons tenslotte in deze paragraaf een voorlopige interpretatie te geven van de gevonden gedragssegmenten in het licht van het co-deerschema. Wij gaan daarbij uit van een *interpretatieschema* dat gevormd wordt door a) de verschillende vormingsmodellen (M1a; M1b en M3) en b) de positie die de leerkracht denkt in te nemen in het onderwijsleerproces. Deze positie is uiteraard verschillend in de verschillende vormingsmodellen, maar wij hebben getracht deze positie algemeen te formuleren als autonoom vs. heteronoom (vgl. Hette-
ma 1972, 74) of als autonoom vs. homonoom (vgl. Van de Griend 1970) en bedoelen daarmee dat de leerkracht in het ene geval *egocentrisch* - beducht voor eigen positie - reageert en in het andere geval meer *allocentrisch* gericht is op het welzijn van de leerling. In feite blijkt egocentrisch - allocentrisch samen te vallen met Paul vs. Guus reacties. Hetgeen dus normaliter als "stijl"gedragingen wordt geformuleerd, blijkt ook in deze situatie weer situatie-gebonden gedrag te zijn. Het interpretatieschema kan nu als volgt ingevuld worden:

INTERPRETATIE- SCHEMA	egocentrisch	allocentrisch
Discrepanten tussen actueel gedrag en norm (M 1a)	S 2. (10,13) "Dit kan niet; ik wil dat je eigen werk levert"	S 4. (4,7,8,a) "Smoesjes, je weet toch dat je op tijd moet zijn, waarom kom je dan te laat ?"
Discrepanten tussen actueel en habitueel gedrag van de leer- ling (M 1b)	S 5. (3,5) "Je bent altijd zo gemo- tiveerd. Ik vind het vreemd."	S 1. (6,8 b) "Waarom kom je te laat; is er misschien iets gebeurd?"
Combinatie van M 1a en M 1b	S 7. (9,11,14) "Ik kan me voorstellen dat je iets niet weet, maar afkijken kan niet, het is nu eenmaal regel dat	S 6. (20,21) "Ga maar zitten, straks na school praten we verder."
Discrepanctie tussen actueel gedrag van de leerling en ver- wachting van de groep (M3)		S3. (16,17,18) "Het is niet zo leuk voor het groepje; zonder jou kunnen ze niet verder, heb je foto's bij je ?"

Het verschil tussen M1b en de combinatie van M1a en M1b heeft betrekking op het verschil tussen het "conflict stellen" en een poging doen om het conflict op te lossen (vgl. Heymans 1976). Met conflict wordt hier bedoeld de discrepantie tussen actueel en habitueel gedrag. De oplossing krijgt in S 7 het karakter van sociaal integratief gedrag (vgl. Tausch en Tausch, 1965). Terwijl hier de oplossing *in* de klas gegeven wordt, wordt in S 6 de oplossing op een meer "kiese" manier *buiten* klasverband gelegd.

10.3. De structuur van een onderwijsklimaat voor de leerkracht

De structuur van een onderwijsklimaat voor de leerkracht - als omgevingsvariabele in het Peter Kanisonderzoek is complex van aard. Het onderwijsklimaat is een combinatie van een onderwijssetting en gedragssituatie van de leerling.

De onderwijssetting wordt enerzijds gekenmerkt door de *organisatie* van de onderwijsleersituatie die kan variëren van traditioneel (partialiserend onderwijs tot een meer modern totaliserend onderwijs (totaliteitsonderwijs) (vgl. Deen, 1968). Bij het partialiserend onderwijs staan de schoolvakken naast elkaar, terwijl in het totaliserend onderwijs getracht wordt om de vakken te integreren (c.q. basisvakken toe te passen in een praktische situatie) (vgl. Sixma, 1971). Deze organisatiestructuur weerspiegelt zich tevens in de *communicatiestructuur* zodat in partialiserend onderwijs de centraliteit (vgl. wiel en cirkelstructuur Mulder, 1963) groter is dan in totaliserend onderwijs⁹⁾. Reflectie van de structuur ziet men ook in de topologische structuur in het klaslokaal (vgl. Krech e.a., 1962) en in de bijbehorende sfeer welke sfeer soms als klasseklimaat geformuleerd wordt (vgl. Veenman, 1975, 125).

De onderwijssetting wordt vervolgens vooral bepaald door de *taakstructuur* in de onderwijsleersituatie. Binnen het *partialiserend* onderwijs past een taakstructuur die z'n motiverende kracht vooral ontleend aan het *competitieproces* en die wordt opgelegd aan het *individuele kind* (b.v. proefwerk):

PARTCOMPIN

Het *totaliserend* onderwijs vraagt naar onze overtuiging om een taakstructuur waarin *groepjes* kinderen binnen hun eigen tafelgroep en tussen de groepen - in verband met integratie van vakken - *samenwerken* (*coopereren*) om tot een geïntegreerd product te komen (b.v. project):

TOTGROCO ¹⁰⁾

Doel van het PARTCOMPIN onderwijs is - vereenvoudigd weergegeven - te komen tot een goede controle op individueel geleverde prestaties (vgl. het Behavior-controle model; model 1a). Doel van TOTGROCO onderwijs ligt meer in de lijn van het gezamenlijk te komen tot de ontdekking van wat er al lang was of te komen tot de productie

van iets nieuws (sociale interactiemodel (M3)).

Wij hebben bij de operationalisatie van de settingsvariabele een poging gedaan om de taakstructuur zo harmonisch mogelijk af te stemmen op het organisatie-aspect van de setting. Daarbij zal het duidelijk zijn, dat werkzaamheden in het kader van een project passen in het totaal van de TOTGROCO, terwijl een proefwerk harmonieert met het geheel van een PARTCOMPIN-setting.

Tot die werkzaamheden van het project rekenen we echter ook individueel werk en dat is enigszins disharmonisch met het geheel van de TOTGROCO, maar ook weer niet van dien aard dat wij spreken over een heterogene setting. Deze kwestie van afstemming van de taakstructuur op een organisatie van het onderwijsleerproces - een probleem dat nu actueel is binnen de huidige discussie over de vorm van het basisonderwijs¹¹⁾ - is niet in directe zin voorwerp van onderzoek maar slechts via de gedragssituatie van de leerling.

Evenals in het Wylderbeekonderzoek blijft de vraagstelling in eerste instantie gericht op de invloed van het voorafgaande gedrag van de leerling op het gedrag van de leerkracht.

De gedragssituatie van de leerling is evenals in het Wylderbeekonderzoek de directe prikkel tot gedrag van de leerkracht. Deze gedragssituatie is o.a. een combinatie van een beschrijving van habitueel gedrag en beschrijving van actueel gedrag van de leerling. Het habituele gedrag wordt geacht discrepant te zijn met het actuele gedrag (intrigering). Deze discrepantie constitueert de complexiteit van de gedragssituatie en is in tegenstelling tot het Wylderbeekonderzoek in dit onderzoek niet gevarieerd. *Intrigering* wordt hier opgevat als een algemeen motiverende component (algemene "arousal" variabele). Wel gevarieerd is de *bedreiging* die uitgaat van de gedragssituatie. Onder mate van bedreiging wordt verstaan de mate van discrepantie tussen het actuele gedrag en het veronderstelde gewenste gedrag. De mate van bedreigend-zijn wordt niet zozeer geconstitueerd door het soort gedrag (afkijken door Paul vs. te laat komen door Guus) maar door de wijze waarop deze gedragingen zich manifesteren. Een informele enquête onder de beoordelaars van gedragssituaties (vgl. Ex, 1957) in het Wylderbeekonderzoek heeft uitgewezen dat het bedreigend karakter van gedragssituaties frequent aanwezig is, wanneer de positie van de leerkracht aangetast wordt in meer TOTGROCO-onderwijs, maar ook wanneer "afwijkend" gedrag in "n'importe" welk

soort onderwijs, herhaaldelijk door hetzelfde kind vertoond wordt¹²⁾. In dit verband is het "constant schichtig kijken naar het blaadje van de buurman" (van Paul) meer bedreigend dan het meer eenmalig te laat komen om onduidelijke redenen (van Guus), althans in de PARTCOMPIN setting. Wij geven ons rekenschap van het feit dat het constant-houden van de complexiteit van de gedragssituatie en het variëren van de bedreigendheid een zodanig effect kan hebben dat de complexiteit de grotere bedreiging versterkt en de lagere bedreiging verzwakt, zodat het verschil tussen Guus en Paul pregnanter wordt dan het al was onder het aspect van de bedreigendheid op zich (vgl. Wylderbeekonderzoek, hoofdstuk 9).

Een tweede doel van het Peter Kanisonderzoek is na te gaan of de invloed van de gedragssituatie (G-P) mede afhankelijk is van de onderwijssetting waarin deze gedragingen plaatsvinden.

Men zou kunnen beweren, dat zulke gedragssituaties per definitie "genest" zijn in de setting en derhalve niet onafhankelijk zijn van de setting. Naar onze overtuiging constitueert de "nesting" van de gedragssituatie in de PARTCOMPIN setting een *bedreigingsvariabele*: ($PCP(G) = b_L$ en $PCP(P) = b_H$), terwijl dezelfde "nesting" in de TOTGROCO setting een *storingvariabele* oplevert: ($TGC(G) = ST_H$ en $TGC(P) = ST_L$). Als wij desondanks zowel de setting als de gedragssituatie als aparte variabelen willen handhaven, zijn wij genoodzaakt twee random (between-subjects) groepen van personen samen te stellen en de ene groep krijgt dan bij een settingsvolgorde PARTCOMPIN-TOTGROCO de gedragssituaties te verwerken in de G-P volgorde (G/P groep); de andere groep krijgt de volgorde P/G (P/G groep) aangeboden (vgl. 10.5.).

De combinatie van een gedragssituatie met een setting noemen wij *onderwijsklimaat*¹³⁾ voor de leerkracht (uitgedrukt in *BEDREIGING* en *STORING*).

Was er al sprake van een zekere heterogeniteit qua setting daar, waar - zij het vrij harmonisch - een proefwerk was ingebouwd in een TOTGROCO setting, die heterogeniteit komt nog duidelijker tot uitdrukking binnen het heterogene klimaat.

Het als "afkijken" bestempelde gedrag van Paul in de TOTGROCO setting is wezensvreemd ten opzichte van deze vrij homogene setting, maar zeker wezensvreemd t.o.v. de organisatiestructuur binnen die

setting, zodat de combinatie van Paul met de TOTGROCO setting bestempeld kan worden als een heterogeen klimaat, terwijl de combinatie van Paul met de PARTCOMPIN setting een bij uitstel homogeen klimaat representeert binnen het traditionele onderwijs. Strikt genomen is afkijken in de TOTGROCO setting een vorm van samenwerking (of laag-storend).

Het als te laat komen geattributeerde gedrag van Guus "past" eigenlijk zowel in de TOTGROCO als in de PARTCOMPIN setting. Hier is noch sprake van een heterogene setting, noch van een heterogeen klimaat. Men kan hoogstens beweren dat te laat komen in een TOTGROCO setting desastreuze gevolgen kan hebben voor de groep (ST_H), terwijl te laat komen bij een proefwerk alleen gevolgen heeft voor het kind zelf en eventueel lastig is voor de leerkracht (b_L).

Samenvatting en conclusie

De omgevingsvariabele in het Peter Kanisonderzoek kan derhalve op de volgende wijze in kaart worden gebracht:

		SETTING	
		PARTCOMPIN	TOTGROCO
GEDRAGSSITUATIE	Guus (te laat komen)	- PCP (G) - homogeen klimaat traditioneel - bedreiging laag (b_L)	- TGC (G) - homogeen klimaat progressief - storing hoog (ST_H)
	Paul (afkijken)	- PCP (P) - homogeen klimaat traditioneel - bedreiging Hoog (b_H)	- TGC (P) - heterogeen klimaat progressief - storing Laag (ST_L)

Setting	= organisatie	+ taakstructuur
PARTCOMPIN	= partialiserend	+ proefwerk
TOTGROCO	= totaliserend	+ projectwerkzaamheden

Gedragssituatie	= actueel gedrag discrepant met habitueel gedrag
Guus	= te laat komen \neq gemotiveerd zijn
Paul	= afkijken \neq zelfstandig zijn

Onderwijsklimaat	= setting	x	gedragssituatie	
homogeen traditioneel	= PARTCOMPIN	x	Guus vs. Paul	- b_L vs. b_H
homogeen progressief	= TOTGROCO	x	Guus	- ST_H
heterogeen progressief	= TOTGROCO	x	Paul	- ST_L

Doordat wij (vgl. 10.5.) de nesteling van G en P binnen de setting hebben gevarieerd middels de "between-subject"-variabele: *situatie-positie* G/P vs. P/G), is het mogelijk om zowel het effect van de gedragssituatie te bepalen als het effect van de setting als het effect van het klimaat (interactie tussen setting en gedragssituatie).

Wij veronderstellen nu dat het gedrag, dat als "normerend" bestempeld kan worden (S2 en S4), vooral betrekking heeft op de situaties binnen PARTCOMPIN, terwijl het gedrag dat als "inductief" bestempeld kan worden (S3) vooral betrekking heeft op de situaties binnen TOTGROCO.

10.4. Constructie van een maat voor dispositionele differentieële complexiteit (D.D.C.)

De sociale basisvaardigheden binnen het doorbraakgedrag: rol-distantie en ambiguïteitstolerantie (vgl.1.7.) worden belangrijk geacht voor het functioneren van de leerkracht binnen een onderwijs-leersituatie, die gekenmerkt wordt door een grote inbreng van leerlingen. Als voorwaarde voor een dergelijk functioneren wordt een algemene complexiteit voorondersteld. Het is ons in het Wylderbeek-onderzoek niet gelukt om een dergelijke algemene maat te construeren. Vandaar de hernieuwde poging om een dispositionele differentieële complexiteit te construeren binnen het domein van ons onderzoek: de pedagogisch moeilijke situaties. Wij hebben daarbij gebruik gemaakt van de "Role concept repertory" test, en wel de "grid-vorm", die voor het eerst gebruikt is door Kelly (1955) als maat voor de "construct"-meting bij het waarnemen van andere personen. Sindsdien is deze maat zeer populair geweest bij het meten van de differentiatiecapaciteit van personen (vgl. Schroder e.a. 1967, 169; Bonarius 1965; Zajonc 1969; Bannister en Mair 1968).

Door de veelheid van de gebruikte maten voor cognitieve complexiteit is het moeilijk om al deze maten met elkaar te vergelijken

(vgl. Vannoy 1965) en leidt de vergelijking tot een aantal zeer verschillende betekenissen van cognitieve complexiteit.

Sommige onderzoekers (Tripodi & Bieri 1964; Bieri e.a. 1966^a) gebruiken "rating" schalen van het "Likert" type (semantische differentiaal), terwijl anderen 0/1 scores prefereren (Scott 1962). Crockett (1965) laat de respondenten vrij om zoveel mogelijk attributen te genereren uit een vergelijking van stimuli, terwijl Scott (1962) uitgaat van een door de onderzoeker bepaalde set van constructen. Wij hebben reeds eerder (vgl. 7.4.) gememoreerd dat onvoldoende onderscheid wordt gemaakt tussen discriminatie, differentiatie en integratie.

Wij stellen in deze paragraaf een Rep-test procedure voor, waarbij het mogelijk is ten aanzien van hetzelfde materiaal zowel de differentiatie als de discriminatie te meten (vgl. ook Seaman en Koenig 1974). Tevens ontwerpen wij een zodanige grid-vorm van de Rep-test, dat het mogelijk is in deze fases achtereenvolgens "eigen" en aan het object van onderzoek aangepaste prikkels te genereren; vervolgens "eigen" attributen te genereren, waarop in een derde fase de "eigen" prikkels beoordeeld worden.

In de eerste fase wordt iedere respondent verzocht aan de hand van een zevental globale omschrijvingen zoals b.v. "Toen ik mijn eerste gymles of muziekles moest geven", zeven probleemsituaties te formuleren, die hij/zij in zijn/haar praktijkervaring tot nu toe heeft meegemaakt en die indruk hebben gemaakt. In afwijking van de traditionele procedure worden de prikkels zelf door de respondenten vastgesteld en zijn de prikkels pedagogische probleemsituaties en geen "significant others".

Omdat het mogelijk is dat sommige respondenten alleen feitelijkheden weergeven en niet hun gevoelens/ervaringen of belevingen daarbij vermelden, wordt dit laatste nog eens expliciet gevraagd te vermelden¹⁴).

In de tweede fase gaan de respondenten zelf hun eigen attributen genereren door middel van een zevenmaal herhaalde triadische vergelijking van de door hen zelf op afzonderlijke papierstroken geformuleerde situaties (A t/m G). De triadische vergelijkingen zijn zodanig geconstrueerd (vgl. figuur 10.4.1.) dat iedere situatie drie maal in een triadische vergelijking is opgenomen en dat bij iedere volgende vergelijking één situatie uit de voorafgaande vergelijking

is opgenomen. Deze manipulatie bemoeilijkt waarschijnlijk de differentiatie, omdat mogelijk perseveratieve set-vorming kan optreden. Wanneer er differentiatie plaats vindt, dan mag deze echter als reëel beschouwd worden, omdat telkens de voorafgaande set doorbroken moet worden. De respondenten omschrijven zowel de overeenkomst (construct) als het verschil (contrast) tussen de drie situaties.

Op deze wijze werden eigen attributen gegenereerd (vgl. Bieri 1966^a) die echter nog geen aparte unieke dimensies voorstellen.

In de derde fase hebben wij de respondenten een matrix van probleemsituaties en attributen laten constitueren doordat wij achtereenvolgens de zeven probleemsituaties op de attributen l.m.v. zeven-puntschalen hebben laten beoordelen, naar de mate waarin ieder attribuut van toepassing was op de betreffende situatie¹⁵).

Het lag aanvankelijk in de bedoeling deze test - gezien zijn gering aantal prikkels en attributen - nog eens te herhalen op een ander tijdstip.

Wij hebben echter besloten om - gezien het experimentele karakter van het gebruik van deze test - deze test zodanig te herhalen dat de respondenten de opdracht kregen om zeven probleemkinderen - die zij persoonlijk kenden - te beschrijven en de hele procedure nog eens te herhalen. Deze test hebben wij Rep K. genoemd om ze te onderscheiden van de voorafgaande Rep S.

Zowel van Rep S als van Rep K is de matrix van 7 x 7 scores het uitgangspunt van de analyse.

Per respondent wordt deze matrix van 7 x 7 geanalyseerd, omdat de matrix noch wat betreft de prikkels, noch wat betreft de attributen vergelijkbaar zijn.

Gezien de geringe omvang van de matrix-gegevens moet de analyse-methode met zorg gekozen worden.

De Kaiser-Caffrey-analyse (vgl. 7.4.1.) heeft het voordeel van grotere generaliseerbaarheid van de factoren, waardoor de belangrijke vergelijkbaarheid van respondenten vergroot wordt. Wij zijn er echter ondanks de in fase 3 gevolgde procedure niet zeker van, dat de schalen metrische schalen representeren. Derhalve hebben wij tevens een non-metrische analyse (MINIRSA.-Roskam-Psych.Lab. K.U., Nijmegen 1971) uitgevoerd.

Naam D.P.C.

Klas

M/V

A	FASE 3
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

FASE 2

	A	B	C	D	E	F	G	CONSTRUCT (+ +)	X	CONTRAST (-)
I	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			I	X	I
II	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					<input type="radio"/>	II	X	II
III		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>			III	X	III
IV	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>			<input type="radio"/>		IV	X	IV
V		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		V	X	V
VI			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	VI	X	VI
VII					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	VII	X	VII

OPMERKINGEN:

Aangezien niet duidelijk is, wat de psychologische betekenis van de resulterende "stress" waarden is, is een vergelijking met andere maten van belang.

Ter completering is eveneens een MININFA-analyse (Roskam, Psych.Lab. K.U.. Nijmegen 1972) toegepast, omdat de aard van onze data als preferentiedata kunnen worden geïnterpreteerd. Tenslotte zou men kunnen beweren dat op de digitale wijze (in fase 3) tot stand gekomen scores (cgl. Hagendoorn 1976) eerder een city block-metriek behoeven dan dat zij een Euclidische ruimte representeren. Met behulp van de door Hagendoorn (1976, 233) aanbevolen techniek zijn de scores omgezet in gelijkenisscores en met behulp van MINISSA I programma (Roskam en Lingoes, Psych.Lab. K.U., Nijmegen 1977) zijn deze data geanalyseerd.

Deze 4 analysemethoden (Kaca, Mrsa, Mnfa en Mssa) kunnen worden toegepast op een O- en P-matrix. Bij een O-matrix wordt de analyse uitgevoerd op basis van de correlaties tussen de prikkels over de attributen bij één enkele persoon.

Bij een P-matrix wordt de analyse uitgevoerd over de correlaties tussen de attributen over de prikkels bij één enkele persoon. Bij een gewone principale-componenten analyse krijgt men in het geval van een O-matrix prikkelfactoren en bij een P-matrix attribuutfactoren. De scoringsprocedure in fase 3 kan enerzijds opgevat worden als het ordenen van prikkels op attributen, maar anderzijds ook als het ordenen van attributen op prikkels, zodat zowel een O als P analyse verdedigd kan worden. Wij hebben bij Kaca & MRSa beide analyses uitgevoerd.

Als maat voor dispositionele differentiële complexiteit geldt bij MRSa en MSSA de "stress d-hoed" waarde bij resp. een tweedimensionele oplossing (2 D), een unidimensionele oplossing (1 D) en het verschil in "stress d-hoed" tussen de tweedimensionele en de een-dimensionele oplossing (2-1 D). Bij de MNFA is gekozen voor de "stress d-hoed" bij een 4 dimensionele oplossing en bij de Kaca gaat het om het percentage verklaarde variantie van de 1e ongerooteerde factor.

Al deze maten worden per respondent vastgesteld in situatie-versie van de Rep test (Rep S) en de probleemkinderen-versie (Rep K).

Een belangrijk sample van deze maten is via het programma FACTOR

(SPSS) aan een principale componentenanalyse onderworpen. Tabel 10.4.1. geeft een overzicht van de factorladingen van 16 maten van de D.D.C. op de twee belangrijkste factoren.

Tabel 10.4.1. Overzicht van de factorstructuur van 16 maten die betrekking hebben op D.D.C.

	FI	FII
1 Kaca S-0	-.76	.06
2 Kaca S-P	-.76	.23
3a MRSa S-0 2D	.38	.04
3b MRSa S-0 1D	.68	-.22
3c MRSa S-0 2-1D	.66	-.23
4a MRSa S-P 2D	.43	.02
4b MRSa S-P 1D	.72	.11
4c MRSa S-P 2-1D	.75	.16
5 MfA S-0	.60	.01
6a MSSa S-0 2D	.54	-.19
6b MSSa S-0 1D	.77	-.20
6c MSSa S-0 2-1D	.53	-.13
7 Kaca K-0	-.01	-.37
18a MRSa K-0 2D	.06	.44
18b MRSa K-0 1D	.30	.92
18c MRSa K-0 2-1D	.36	.86

Het is overduidelijk, dat de twee factoren de twee versies van de D.D.C. test representeren nl. D.D.C._S en D.C.C._K. Evenals bij de constructie van de D.I.C. in het Wylderbeekonderzoek (vgl. 7.3.) blijkt ook nu weer, dat de sets (soort prikkels) leiden tot een andere vorm van complexiteit, waarbij opnieuw duidelijk wordt dat structuur aan inhoud gekoppeld is. Deze bevinding toont aan, dat men opnieuw *niet* kan spreken van een *dispositionele* maat in de zin van onafhankelijk van sets (inhoud). Wel blijft de maat dispositioneel in die zin, dat iedere respondent zijn eigen matrix constitueert, die niet inhoudelijk maar slechts structureel vergelijkbaar is. Gewoontegetrouw hebben we op deze gegevens ook een

generaliseerbaarheidsstudie verricht. Zoals te verwachten, verklaart de interactie tussen personen en sets - ($p \times s$) - het overgrote deel van de variantie (96% !) bij een generaliseerbaarheidscoëfficiënt van .07. ($V.R._{(p)}$).

Deze gegevens resulteren in de conclusie dat D.D.C._S en D.D.C._K aparte variabelen zijn. Binnen beide versies kan men spreken van één maat, zodat als eindmaat geldt het gemiddelde van alle maten. De O en P analyse geven geen wezenlijk verschil. Bij de Mrsa is de 'stress-d-hoed' bij een 1 dimensionele oplossing de beste maat. De verschillen in 'stress d-hoed' zijn bij een tweedimensionele oplossing gering, zodat begrijpelijk is, dat de 1 D oplossing sterk correleert met de 2-1 D oplossing. De uitslag van de analyse geeft geen aanleiding om te veronderstellen dat de "stress-maat" iets anders meet dan de verklaarde variantie van de 1e ongeroteerde factor bij Kaca-analyse.

10.5. Controle van de experimentele variabelen

De reactiepositie (R-I vs. I-R)

De reactiepositie blijkt vooral een effect te hebben op de lengte van de reactie, maar niet op de pregnantie van de gedragssegmenten. Dit komt tot uitdrukking, wanneer men de invloed van reactiepositie op de gedragssegmenten meet d.m.v. index 1 en index 2 (tabel 10.5.1.). Met betrekking tot S_1 , S_3 en S_4 is $R-I > I-R$ ($p < .05$), wanneer de score niet gecorrigeerd is voor de lengte van de reactie (INDEX 1). Dit effect verdwijnt nagenoeg geheel wanneer correctie voor reactielengte heeft plaatsgevonden (INDEX 2).

Tabel 10.5.1. geeft een overzicht van de significantiebepaling van de F-waarden uit variantieanalyses (VARIAN 02, Psych.Lab., Roskam en Kwaaitaal, 1968) van het design type S.P.F. 2.2. (Kirk, 1969, 249)

	Index 1	Index 2
S1	$p < .019$	$p < .809$
S2	$p < .661$	$p < .866$
S3	$p < .044$	$p < .058$
S4	$p < .016$	$p < .824$
S5	$p < .199$	$p < .704$
S6	$p < .672$	$p < .571$
S7	$p < .240$	$p < .970$

Nader onderzoek leert dat de lengte van de reactie - uitgedrukt in het aantal elementen per reactie - inderdaad alleen een reactiepositie effect is en geen effect is dat toeschrijfbaar is aan setting of situatie (vgl. tabel 10.5.2.).

Tabel 10.5.2. geeft een overzicht van de t-waarden voor ongepaarde*) waarnemingen (onafhankelijke samples)

	t	p <
PARTCOMPIN - Guus (R-I vs. I-R)	1.90	p < .05
TOTGROCO - Guus (R-I vs. I-R)	2.10	p < .025
PARTCOMPIN - Paul (R-I vs. I-R)	2.99	p < .005
TOTGROCO - Paul (R-I vs. I-R)	1.86	p < .05
R-I Guus (Prp vs. Tgc)	-0.65	n.s.
I-R Guus (Prp vs. Tgc)	-1.48	n.s.
R-I Paul (Prp vs. Tgc)	-1.27	n.s.
I-R Paul (Prp vs. Tgc)	-1.14	n.s.
PARTCOMPIN R-I (G vs. P)	1.30	n.s.
TOTGROCO R-I (G vs. P)	1.15	n.s.
PARTCOMPIN I-R (G vs. P)	-0.21	n.s.
TOTGROCO I-R (G vs. P)	0.12	n.s.

Ten aanzien van de reactiepositievariabele concluderen we, dat deze experimentele variabele geen rol van betekenis speelt t.a.v. data, die volgens INDEX 2 geconstrueerd zijn, en derhalve als "between-subject" variabele vervalt. Wanneer men vervolgens op basis van "INDEX-2-scores" gaat kijken naar het verschil in geslacht binnen de R-I conditie en binnen de I-R conditie, dan valt op, dat de significante verschillen tussen mannen en vrouwen die gevonden worden in de R-I conditie, bij de I-R conditie verdwijnen.

Ten aanzien van S1 zijn $V \succ M$ ($p < .05$ in 1e meting en $p < .03$ in de 2e meting). Ten aanzien van S2 zijn $M \succ V$ ($p < .07$ in de 1e meting; $p < .01$ in de 2e meting). Bij S3 zijn $M \succ V$ ($p < .01$ in 1e meting). Bij S7 zijn $M \succ V$ ($p < .02$ in 1e meting).

*) Bij de vergelijking van settings en situaties lijkt het alsof we met gepaarde waarnemingen werken. In feite zijn ook deze waarnemingen ongepaard vanwege de situatiepositievariabele.

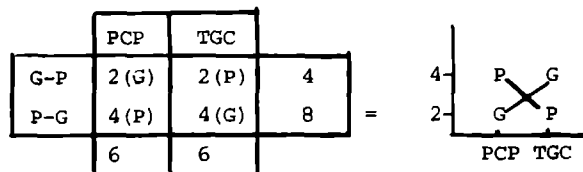
Blijkbaar treden sexeverschillen alleen op wanneer de respondenten hun reactie geven onmiddellijk na situatiebeschrijving. Bij een meer gedistantieerde beschouwing (I-R) treden sexeverschillen niet op, zodat in aansluiting op de bevindingen in het Wylderbeekonderzoek geconcludeerd kan worden dat de spontaniteit van de reactie deze sexeverschillen veroorzaakt.

De situatiepositie (G-P vs. P-G)

Deze merkwaardige experimentele variabele heeft betrekking op de plaats die de gedragssituatie (Guus of Paul) inneemt t.o.v. de setting. Aangezien de volgorde van de condities in de setting (PARTCOMPIN-TOTGROCO) niet gevarieerd wordt en wanneer dan Guus (te laat komen) wordt "genest" in de PARTCOMPIN, dan volgt hier automatisch uit, dat Paul (afkijken) is genest in de daaropvolgende TOTGROCO (G-P). Omgekeerd wanneer Paul is genest in PARTCOMPIN, dan wordt Guus automatisch genest in TOTGROCO (P-G). Deze nesteling geschiedt om voor de respondenten enige afwisseling in de vraagstelling te bieden. Vanuit dat oogpunt moet deze variabele gecontroleerd worden op zijn werking.

Bestaat er geen situatiepositie-effect, dan kunnen Guus en Paul inderdaad verwisseld worden. Bestaat er wel een effect dan doet zich het merkwaardige feit voor dat dit effect geïnterpreteerd moet worden als een *interactie tussen situatie en setting* (vgl. figuur 10.5.1.).

Figuur 10.5.1. Het verband tussen situatie en setting bij een situatiepositieeffect

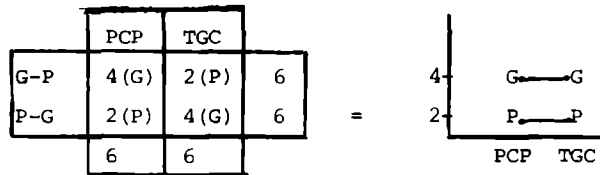


Zulk een effect zou een subliem resultaat van het onderzoek kunnen zijn, omdat dit effect bv. weergeeft dat te laat komen van Guus in de TOTGROCO-setting een sabotage is van gemaakte afspraken, dat gelijk staat met afkijken in de PARTCOMPIN. Te laat komen van Guus

in de PARTCOMPIN kan slechts voor hemzelf nadelig zijn en afkijken in TOTGROCO kan een voorbeeldige vorm van samenwerken zijn, zodat men bv. t.a.v. S2 of S4 het hier afgebeelde resultaat zou kunnen verwachten. Vooralsnog beschouwen we echter de situatiepositie als een experimentele variabele die gecontroleerd zal worden bij het weergeven van de resultaten van onderzoek in de volgende paragraaf¹⁶⁾. De situatiepositie variabele moet toch als onderzoeksvariabele meegenomen worden.

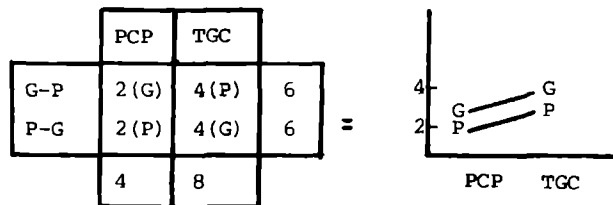
Het merkwaardige van de situatiepositie variabele is nl. dat de interactie tussen situatiepositie en setting geïnterpreteerd moet worden als een *situatief* effect (vgl. figuur 10.5.2.).

Figuur 10.5.2. Een situatief effect als interpretatie van de interactie tussen situatiepositie en setting



Ter completering laten we in figuur 10.5.3. zien dat een setting-effect gewoon een *settingeffect* is.

Figuur 10.5.3. Interpretatie van een settingeffect als setting-effect



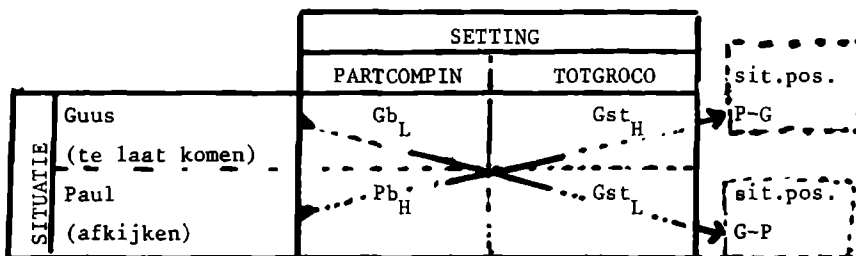
Samenvattend: De reactiepositie (R-I vs. I-R) heeft geen effect op de pregnantie van de gedragsegmenten (index 2) en wordt daarom - ondanks zijn effect op de lengte van de reactie - niet als variabele in het onderzoek opgenomen.

De situatiepositie (G-P vs. G-P) is door zijn specifiek karakter onmisbaar als onderzoeksvariabele.

10.6. Hypothesen en resultaten van het Peter Kanisonderzoek

Hypothesen

Voordat de hypothesen gedefinieerd worden, zullen we een overzicht geven van het *design* van de situationele variabelen. In dat design moet onderscheid gemaakt worden tussen de aard van de setting (PARTCOMPIN vs. TOTGROCO) enerzijds en de aard van de pedagogisch moeilijke gedragssituatie (het te laat komen van Guus of het afkijken van Paul) anderzijds. Door de bijzondere positie van de gedragssituatie (situatiepositie) binnen iedere conditie van de setting, representeren Guus en Paul binnen de PARTCOMPIN resp. een lage en hoge bedreiging, terwijl zij binnen TOTGROCO resp. een hoge en lage storing constitueren.



Om verwarring te voorkomen moet nu reeds duidelijk worden dat in de analyse de term *situatie* betrekking heeft op de aard van de gedragssituatie (te laat komen vs. afkijken), terwijl *bedreiging* en *storing* als situationele variabelen binnen PARTCOMPIN resp. TOTGROCO onderwijsklimaatvariabelen zijn, die in analysetermen meestal een ordinale interactie representeren tussen aard van de situatie en de setting.

Omdat de settingsvariabele een operationalisering is van het vormingsmodel, zal in tegenstelling tot het Wylderbeekonderzoek de nadruk liggen op de setting als verklarende variabele. Door de invoering van een situatiepositie-variabele (vgl. 10.5.) is het wel mogelijk om de aard van situatie als een onafhankelijke situatie-variabele te behouden. Wij zullen ons echter - aangezien daarvoor geen theoretische veronderstellingen voorhanden zijn - bij de hypothesevorming niet richten op de aard van de situatie, maar op de situationele variabelen van het onderwijsklimaat (bedreiging en

storing). Deze laatste variabelen zijn wel theoretisch te belichten en sluiten bovendien aan bij het Wylderbeekonderzoek (vgl. 10.3.).

Resumerend kunnen wij de situationele variabelen in het Peter Kanisonderzoek definiëren als *settingsvariabelen* en *onderwijs-klimaatvariabelen* (gedragssituationele variabelen binnen de setting).

De afhankelijke variabelen (gedragsegmenten) worden als volgt ingedeeld (vgl. 10.2.):

	egocentrisch	allocentrisch
1. "normerend"	S2	S4
2. "sociaal-inducerend"	-	S3
3. "begrijpende activiteit"	S7	S1
4. "doorbraakgedrag"	S5	S6

Op deze wijze zijn vier groepen van gedrag in een egocentrische en allocentrische vorm geconcipieerd. Per groep zullen hypothesen geformuleerd worden.

De persoonsvariabelen sexe en geografische afkomst worden geacht van invloed te zijn op de gedragsgroepen 1 t/m 3. De achterliggende theoretische veronderstellingen zijn dat met name de meisjes uit het platteland primair gemotiveerd zijn om onderwijzeres te worden, terwijl de motivatie en ook de "geschiktheid" van jongens uit de stad geringer is (vgl. 9.).

De persoonsvariabele dispositionele differentiële complexiteit (D.D.C.) in zijn twee vormen nl. binnen het domein van de pedagogisch moeilijke situatie (D.D.C._s) en op het gebied van beoordeling van probleemkinderen (D.D.C._k) wordt eerder van toepassing geacht op het doorbraakgedrag (groep 4). Uitgaande echter van de algemene hypothese van Krohne (1977, p.176) dat nl. de onderwijsstijl in het algemeen een functie zou kunnen zijn van de (statistische) interactie tussen het cognitieve niveau van de onderwijzer en de eisen die vanuit de schoolsetting (schoolorganisatie) aan hem gesteld worden, kunnen we binnen dit Peter Kanisonderzoek specificeren, dat ook het gedrag in het algemeen (S₁ t/m S₇) een functie is van de "ordinale" interactie tussen dispositionele differentiële complexi-

teit en de onderwijssetting. Wij blijven echter van oordeel dat deze hypothese vooral geldt voor het doorbraakgedrag (S_5 en S_6).

<i>Hypothese 1</i>	Aannemende dat S_2 en S_4 behoren tot vormingsmodel (setting) M1a en aannemende dat deze variabelen
<hr/>	
Groep 1	segmenten van "normerende" activiteit (egocentrisch
$S_2 - S_4$	resp. allocentrisch) representeren, voorspellen
"normerend"-	wij - conform de theoretische overweging in de
gedrag	vooraangaande paragrafen - dat deze gedragsvariabelen een functie zijn van de onderwijssetting, de situationele bedreiging, de sexe, geografische afkomst van respondenten en de ordinale interactie tussen complexiteit en setting.

Meer specifiek:

- a) $\text{PARTCOMPIN} > \text{TOTGROCO}$
- b) $b_H > b_L$ (binnen PCP)
- c) $M > V$
- d) stad $>$ platteland
- e) DDC_L (simplexen) $>$ DDC_H (complexen) binnen PCP

<i>Hypothese 2</i>	Aannemende dat S_3 behoort tot vormingsmodel (setting) M3 en dat S_3 een segment van allocentrische sociale inductie representeert, voorspellen wij dat:
<hr/>	
Groep 2	
S_3	
sociale inductie	

- a) $\text{TGL} > \text{PCP}$
- b) $\text{st}_H > \text{st}_L$ (binnen TGC)
- c) $V > M$
- d) platteland $>$ stad
- e) $\text{DDC}_H > \text{DDC}_L$ binnen TGC

<i>Hypothese 3</i>	Aannemende dat S_1 en S_7 behoren tot vormingsmodel (setting) M1a en dat deze afhankelijk variabele segmenten van (allocentrisch resp. egocentrisch) "begrijpende" activiteit representeren, voorspellen wij dat:
<hr/>	
Groep 3	
S_1 en S_7	
"begrijpende" activiteit	

- a) PCP \succ TGC
- b) $b_L \succ b_H$ (in PCP)
- c) V \succ M
- d) platteland \succ stad
- e) $DDC_L \succ DDC_H$ (in PCP)¹⁹⁾

<i>Hypothese 4</i>	Aannemende dat de gedragssegmenten S_5 en S_6 niet direct tot één bepaald vormingsmodel (setting)
<hr/>	
Groep 4	behoren, maar segmenten representeren, die lijken
S_5 en S_6	op wat in hoofdstuk 1.7. als "doorbraak"-gedrag
"doorbraak"-	is geformuleerd, voorspellen wij dat:
gedrag)	
<hr/>	
	$DDC_H \succ DDC_L$

Werkwijze

Gezien doel en opzet van het onderzoek wordt gekozen voor een variantie-analytische aanpak per afhankelijk variabele (S_1 t/m s_7). De univariate variantie-analyses vinden plaats op een design met herhaalde metingen. Een dergelijk design kan in ons geval gekarakteriseerd worden als een "split plot factorial design" (SPF pru. qv = 222-22, Kirk, 1968, 313).

De "between-subject" factoren constitueren een sociologische en psychologische reeks. Van beide reeksen is de eerste factor steeds de bekende situatiepositie factor (G-P vs. P-G). In de sociologische reeks sluiten hierbij aan de factoren geslacht en geografische afkomst; in de psychologische reeks de beide vormen van dispositionele differentiële complexiteit (DDC_S en DDC_K).

De variantie-analyses worden opnieuw uitgevoerd met behulp van het programma MULTIVARIANCE of MANOVA. (Versie 4; Finn J.D., Department of Educational Psychology, State University of New York at Buffalo, 1968). De keuze van deze analyse hebben wij verantwoord in hoofdstuk 9. Zowel de progressieve als conservatieve toetsing van de variabelen is opgenomen in bijlage 10.2.(10.3.). De resultaten worden ontleend aan de conservatieve toetsing.

Resultaten

Hypothese 1 wordt slechts ten dele bevestigd (vgl. tabel 10.1.1. en 10.1.2. en figuur 10.1.). Het belangrijkste resultaat is dat de

normerende activiteit in het algemeen groter is in de PARTCOMPIN setting dan in de TOTGROCO setting.

Tabel 10.1.1. Conservatieve toetsing van de "situatieve" variabelen (inclusief metingen) m.b.t. S_2 en S_4 d.m.v. F (univariaat en step down)

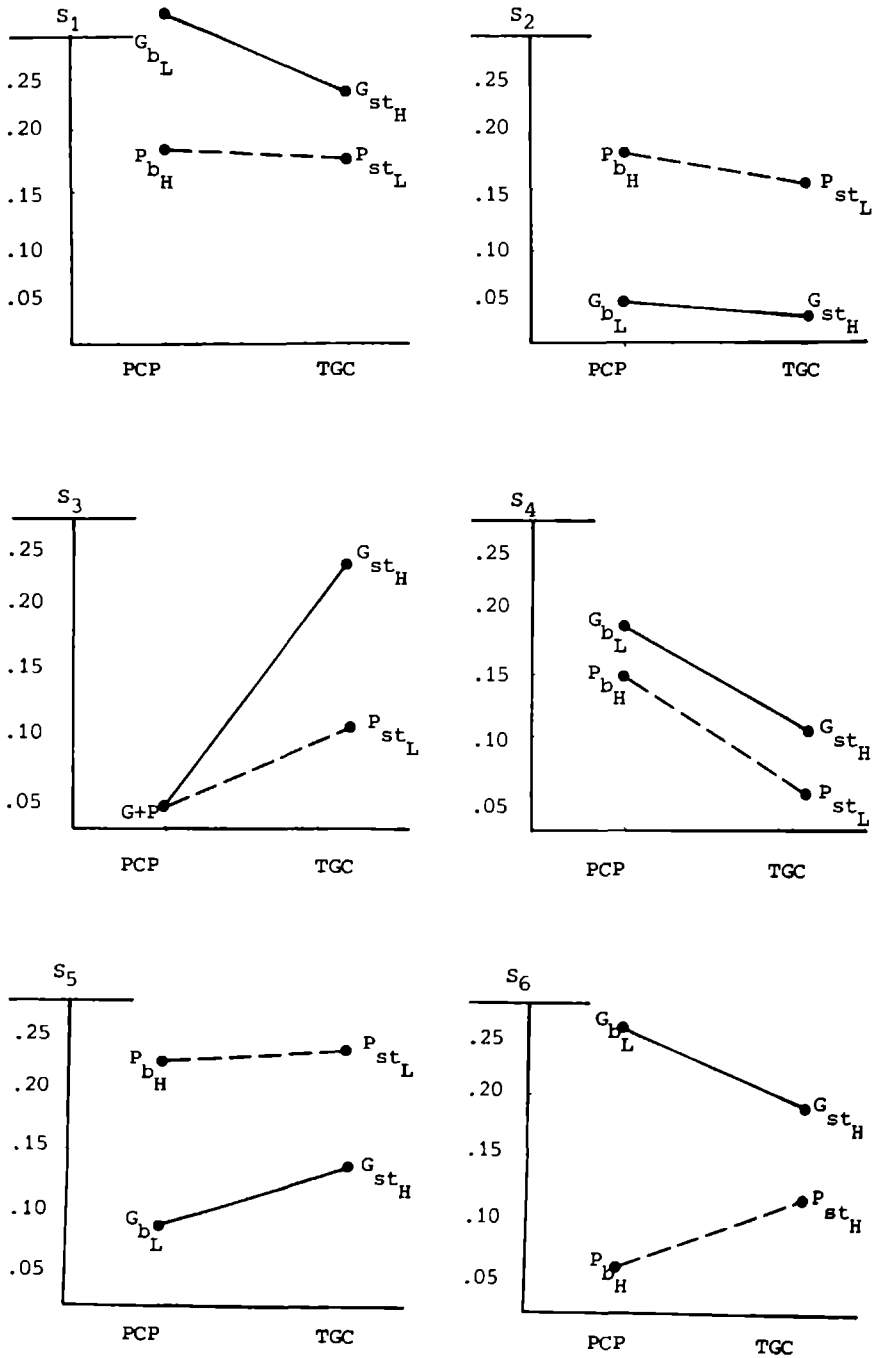
Hypothese 1 S_2 , S_4	S_2		S_4	
	Univ.F.	Step down F	Univ.F.	Step down F
Metingen	1.38	1.53	2.73 ²	.05
Setting	9.52 ^{**}	.23	13.77 ^{**}	.05
Situatie (sit.pos. x Se.)	57.09 ^{**}	56.62 ^{**}	4.15 ^{**}	4.56 ^{**}
Setting x Situatie (sit.pos.)	.53	.53	.03	.03

Tabel 10.1.2. Conservatieve toetsing van de belangrijkste persoonsvariabelen m.b.t. S_2 en S_4 d.m.v. "Mean Squares" (M.S.) en univariate F.

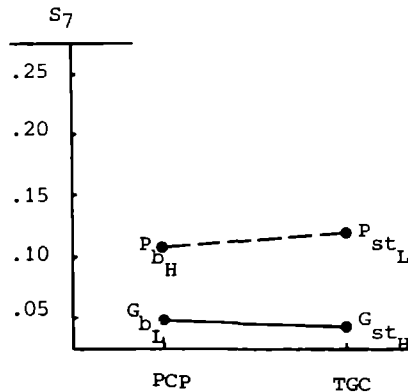
Hypothese 1 S_2 , S_4	S_2		S_4	
	M.S.	Univ F	M.S.	Univ.F.
Sexe	.62	17.59 ^{**}	.01	.08
Geogr Afkomst	.08	2.22 [?]	.02	.49
D.D.C. _S x Setting	.07	2.16 [?]	.00	.01
D.D.C. _K x Setting	.05	1.46	.00	.05

Het onderwijsklimaat-effect, dat wij verwachten (b_H b_L), treedt niet op (vgl. ook bijlage 10.2.). In plaats daarvan treedt een *situatieve* effect op. Dit betekent dat de normerende activiteit gekoppeld is aan de aard van de situatie en niet aan het klimaat binnen de setting.

Figuur 10.1. De relatie tussen situatie (aard en variabele) en setting bij de zeven gedragssegmenten



Figuur 10.1. - vervolg -



Bovendien is de egocentrische normerende activiteit (S_2) meer een reactie op "afkijken", terwijl de allocentrisch normerende activiteit (S_4) eerder typerend is voor "te laat-komen". S_2 activiteit wordt meer gedaan door mannen uit de stad dan door plattelandsvrouwen (vgl. ook *sexe x geo.* in bijlage 10.3.).

Wat betreft S_4 is hier geen verschil.

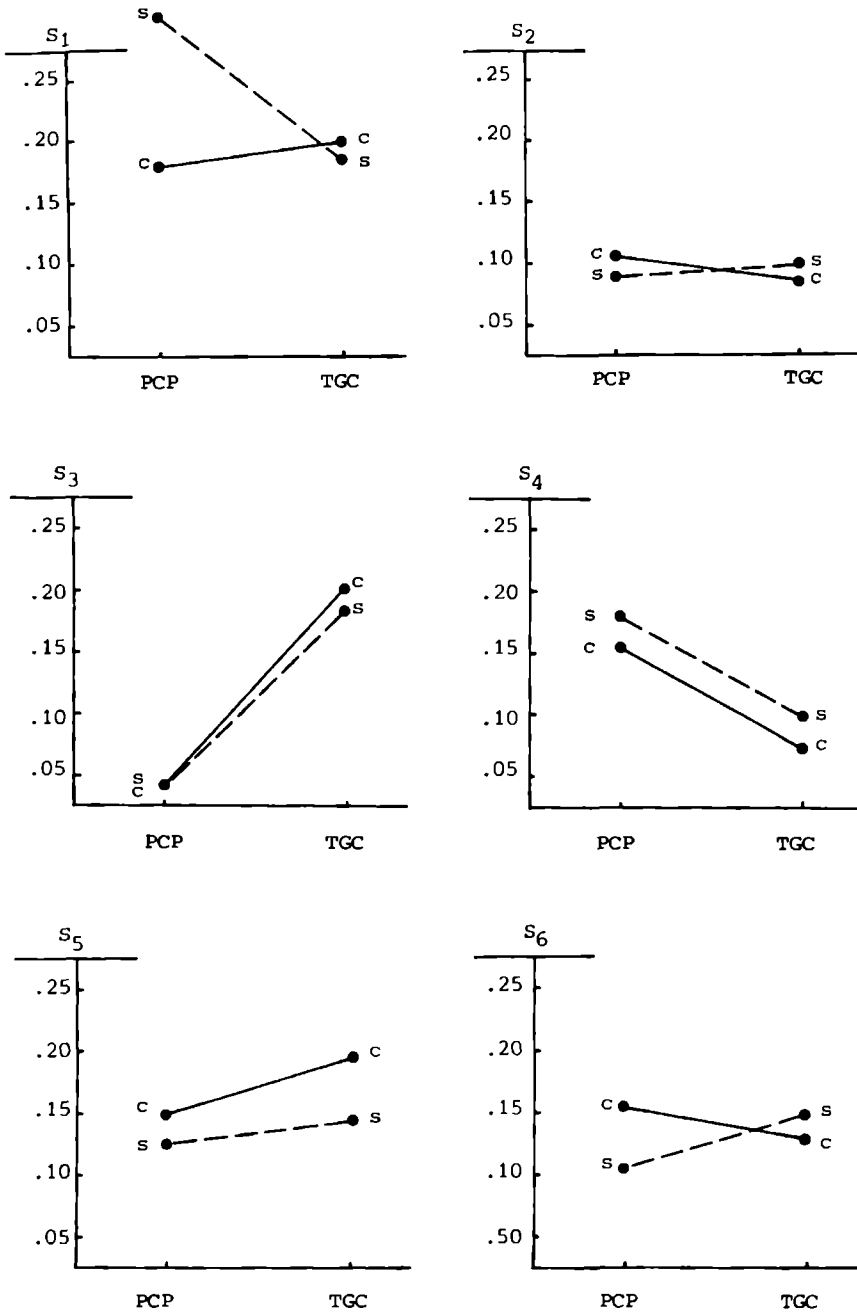
De tentatieve sub-hypothese dat simplexen meer normerende activiteit zouden vertonen dan complexen in *P.C.P.* gaat niet op. Simplexen vertonen wel meer S_4 gedrag dan complexen.

De disordinale interactie tussen complexiteit en setting bij S_2 is van geen betekenis (vgl. figuur 10.2.).

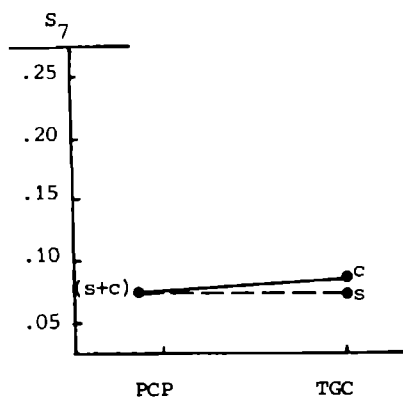
Hypothese 2 wordt grotendeels bevestigd. (Vgl. tabel 10.2.1., 10.2.2. alsmede figuur 10.1.).

Sociaal-inducerend gedrag komt alleen voor in de TOTGROCO-setting. Binnen de TOTGROCO-setting is er een duidelijk verschil tussen ST_H en ST_L in de verwachte richting. Dat daarbij ook een situationeel effect optreedt is een analytisch bijverschijnsel van het onderwijsklimaatseffect, hetgeen blijkt uit de duidelijke "step-down" F bij de interactie tussen situatie en setting.

Figuur 10.2. De relatie tussen D.D.C._s (simplexen vs. complexen) en de onderwijssetting (PARTCOMPIN vs. TOTGROCO) bij de zeven gedragssegmenten



Figuur 10.2. - vervolg -



Tabel 10.2.1. Conservatieve toetsing van de "situatonele" variabelen (inclusief metingen) m.b.t. S_3 d.m.v. F (univariaat en step down)

Hypothese 2

S_3	Univariate F	Step down F
Metingen	.07	.13
Setting	150.33 **	.01
Situatie (sit.pos.x Se.)	26.27 **	.95
Setting x Situatie (sit.pos.)	25.60 **	25.60 **

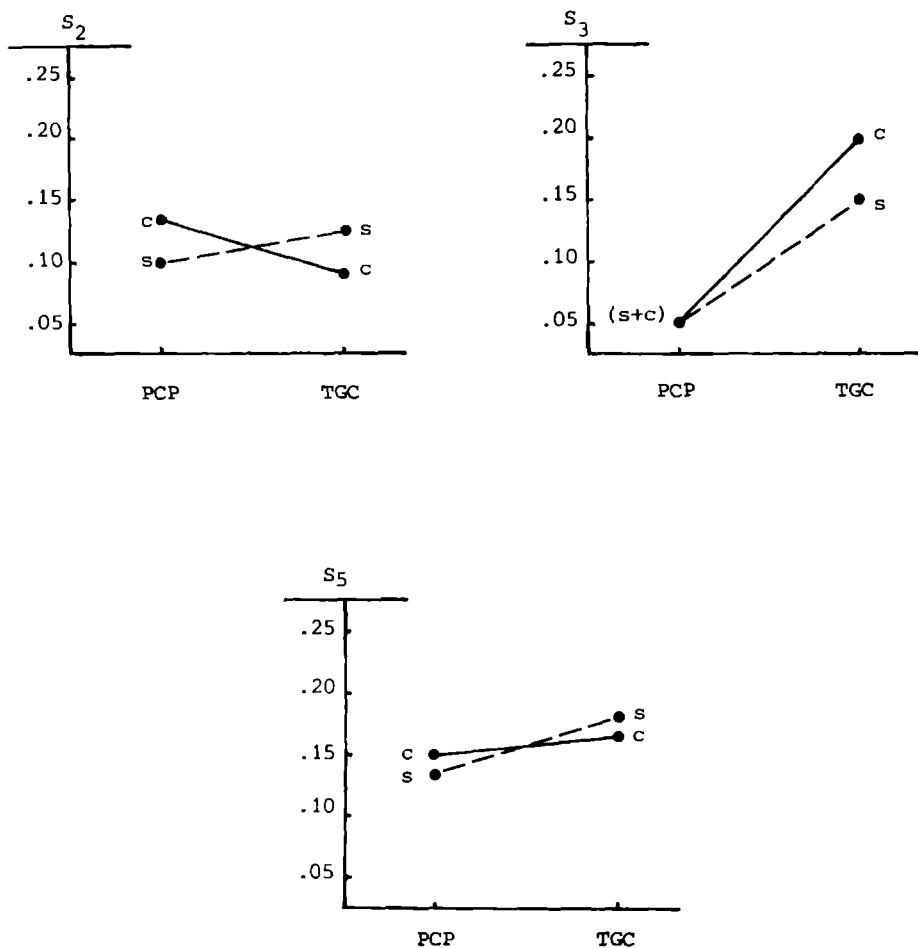
Tabel 10.2.2. Conservatieve toetsing van de belangrijkste persoonsvariabelen m.b.t. S_3 d.m.v. "Mean Squares" (M.S.) en univariate F

Hypothese 2

S_3	M.S.	Univ.F
Sexe	.01	.34
Geogr.Afkomst	.02	1.24
D.D.C _S x Setting	.05	3.00 *
D.D.C _K x Setting	.16	8.98 **

De belangrijke sub-hypothese dat complexen meer sociaal-inducerend zijn in de TOTGROCO dan simplexen wordt bevestigd, zowel wanneer men de "situatie"- als de "kinder"-versie van de DDC-maat gebruikt. Het is wel zo, dat de kinderversie het duidelijkst effect geeft. (Vgl. ook figuur 10.3.).

Figuur 10.3. De relatie tussen DDC_K (S vs. C) en de onderwijs-setting (PCP vs. TGC) bij die drie gedragssegmenten met een significante interactie tussen DDC_K en Setting



Hypothese 3 is in strikte zin het omgekeerde van hypothese 1. Deze hypothese wordt grotendeels niet bevestigd. Het belangrijkste effect is het *situationele* effect (G vs. P). Het sociaal-integratieve gedrag (S7) komt alleen voor bij afkijken. Het bezorgd-begrijpend gedrag komt meer voor bij Guus dan bij Paul (vgl. figuur 10.1. en tabel 10.3.1.).

Tabel 10.3.1. Conservatieve toetsing van de "situationele" variabelen (inclusief metingen) m.b.t. S_1 en S_7 d.m.v. F. (univariaat en step down).

Hypothese 3 S_1 en S_7	S_1		S_7	
	Univ.F	Step down F	Univ.F	Step down F
Metingen	4.89**	1.43	2.28 ²	.27
Setting	1.25	.34	.76	.02
Situatie (sit.pos.x se.)	13.00**	11.57**	22.62**	22.35**
Setting x Situatie (sit.pos.)	.67	.67	.16	.16

Een storende variabele naast de aard van setting is de factor metingen. S_1 gedrag neemt af; S_7 gedrag neemt toe van m_1 naar m_2 . Men kan hierin een bepaald proces zien. Als men in eerste instantie bezorgd gevraagd heeft wat er aan de hand is (S_1) en men krijgt om experimenteel-technische redenen geen antwoord op deze echte vraag, dan gaat men in tweede instantie niet nog eens een dergelijke vraag stellen. Wel gaat men in tweede instantie - indien men een geldige reden veronderstelt - rekening houden met die veronderstelde achtergrond en komt men dan tot een sociaal-integratieve reactie (S_7).

Vrouwen zijn meer bezorgd-begrijpend dan mannen maar niet meer sociaal-integratief dan hun mannelijke collega's. (Vgl. voor Sexe en Geo bijlage 10.3.).

De gespecificeerde "Krohne"-hypothese dat simplexen meer "begrijpen" reageren dan complexen in de PARTCOMPIN setting wordt middels de D.D.C._s alleen bevestigd t.a.v. S_1 .²⁰⁾

Tabel 10.3.2. Conservatieve toetsing van de belangrijkste persoonsvariabelen m.b.t. S_1 en S_7 d.m.v. "Mean Squares" (M.S.) en univariate F

Hypothese 3	S_1		S_7	
	M.S.	Univ.F	M.S.	Univ.F
S_1 en S_7				
Sexe	.34	3.40*	.00	.01
Geogr.afkomst	.14	1.42	.01	.32
D.D.C. _S x Setting	.23	3.18*	.00	.00
D.D.C. _K x Setting	.00	.04	.02	.75

Tabel 10.4.1. Conservatieve toetsing van de "situatieve" variabelen (inclusief metingen) m.b.t. S_5 en S_6 d.m.v. F. (univariaat en step down)

Hypothese 4	S_5		S_6	
	Univ.F. Step down F		Univ.F Step down F	
S_5 en S_6				
Metingen	.20	.18	.68	.45
Setting	1.85 [?]	.26	.03	2.34 [?]
Situatie (sit.pos. x se.)	19.88**	19.52**	17.94**	14.20**
Setting x Situatie (sit.pos.)	.00	.00	2.08 [?]	2.08 [?]

Tabel 10.4.2. Conservatieve toetsing van de belangrijkste persoonsvariabelen m.b.t. S_5 en S_6 d.m.v. "Mean Squares" (M.S.) en univariate F

Hypothese 4	S_5		S_6	
	M.S.	Univ.F	M.S.	Univ.F
S_5 en S_6				
Sexe	.04	.82	.05	.60
Geogr.afkomst	.01	.26	.01	.06
D.D.C. _S x Setting	.02	.51	.12	1.54
D.D.C. _K x Setting	.08	1.81 [?]	.00	.06
D.D.C. _S	.14	3.04*	.03	.32
D.D.C. _K	.00	.01	.15	1.69 [?]

Hypothese 4

De hypothese dat $D.D.C._H > D.D.C._L$ gaat alleen op voor S_5 met betrekking tot $D.D.C._S$. Bij S_6 ligt de relatie met complexiteit ingewikkelder. Op grond van figuur 10.2. lijkt er bij S_6 sprake van een interactie tussen situatie en setting, waarbij in de PARTCOMPIN de complexen meer S_6 gedrag (ophelderen van de gedragssituatie buiten klasverband) vertonen dan de simplexen.

Bij nader inzien wordt echter deze interactie - die bij een progressieve toetsing wel aanwezig is ($p < .0499$; zie bijlage 10.2.) - versluierd door de interactie tussen $D.D.C._S$ en situatie en setting ($p < .0569$ bij conservatieve toetsing).

Wij achten hypothese 4 derhalve bevestigd met de aantekening dat S_5 ("de situatie vreemd en onbegrijpelijk vinden") een direct gevolg is van de dispositionele differentiële complexiteit, terwijl S_6 gedrag, dat meer de bedoeling heeft voor de leerling zelf (allocentrisch) de situatie te verduidelijken, slechts via de onderwijssetting (PARTCOMPIN) voortvloeit uit deze complexiteit. Kennelijk moet er onderscheid gemaakt worden tussen complexiteit die complex gedrag (egocentrisch) bij de leerkracht opwekt en complexiteit die complex gedrag in relatie tot de leerling oproept.

Samenvatting en discussie

De normerende activiteit (S_2 en S_4) wordt - wanneer men de aard van de situatie buiten beschouwing laat - vnl. bepaald door de onderwijssetting. Daarnaast wordt de meer begrijpende activiteit (S_1 en S_7) die men het tegendeel van de normerende activiteit kan noemen, verklaard vanuit de aard van de situatie. In vergelijking met het Wylderbeekonderzoek (vgl. hoofdstuk 9) kan men zeggen dat opnieuw de situationele variabelen de belangrijkste verklarende variabelen zijn.

Het vermoeden rijst dat de aard van de situatie een belangrijker variabele is dan de onderwijsklimaatvariabelen (bedreiging en storing) in deze studie. Deze constatering harmonieert niet met de resultaten van het Wylderbeekonderzoek. Een mogelijke verklaring voor deze tegenstrijdigheid is dat ook in het Wylderbeekonderzoek de variabelen bedreiging en storing meer "situationele"- dan

"klimaats"-variabelen zijn. Het ligt echter meer voor de hand te veronderstellen, dat het gebruik van "inhoudsanalyse" bij de codering van het verbale gedrag leidt tot gedragssegmenten die gekoppeld zijn aan de "inhoud" (d.i. de aard) van gedragssituatie van de leerling. Het is ons blijkbaar niet gelukt de codering van de gedragselementen af te zien van de "context". Nu is het bij inhoudsanalyse ook juist de bedoeling om de "context" bij de beoordeling van het element te betrekken. Het voordeel van zulk een afwijking impliceert dan dat men een analyse zou moeten verrichten per situatie. Ook hier komt men dan weer voor problemen te staan, omdat de context van de situatie de setting is en men dan weer setting-gebonden gedrag verkrijgt (vgl. S3).

Ziet men echter af van de noodzakelijke invloed van de aard van de situatie dan blijft echter m.b.t. normerende activiteit de aard van de setting nog duidelijk voelbaar. Dit onderzoek doet ons t.o.v. het Wylderbeekonderzoek dan specificeren, dat normerende activiteit (N) settinggevoelig is, terwijl begrijpende activiteit (S en C) waarschijnlijk eerder gekoppeld is aan de aard van de situatie dan aan de klimaatsvariabelen bedreiging en storing.

Ten aanzien van de variabele geslacht ontstaat eveneens een specificatie ten opzichte van het Wylderbeekonderzoek. Het blijkt nl. dat alleen bij de egocentrische normerende activiteit de mannen strikter normeren dan de vrouwen, terwijl bij de allocentrisch begrijpende activiteit de vrouwen een grotere activiteit ontplooiën dan de mannen. Bij de overige gedragssegmenten (S_3 , S_5 en S_6) is er geen sex-effect, maar een complexiteitseffect. Ook al omdat het in dit onderzoek gaat om "mondeling" verbaal gedrag, blijkt, dat, vooral wanneer men direct na de beschrijving een reactie geeft (in de R-I conditie vgl. 10.5. pag.236), bovengenoemde sexeverschillen optreden. Blijkbaar is niet het "mondeling"-zijn van het gedrag maar "het spontane" van het gedrag dat die sexe-verschillen oproept, conform de hypothese dat vrouwen meer empathisch zijn of allocentrisch begrijpend gedrag vertonen dan mannen (Hoffman, 1977). Mannen daarentegen zijn eerder geneigd om de eigen autoriteit in te zetten. De geografische afkomst van de respondenten versterkt het sex-effect in die zin dat mannelijke onderwijzers uit de stad het meest verschillen van hun vrouwelijke collega's uit het platteland (vgl. Sexe en Geo. bijlage 10.3.), zodat met enige overdrijving

gesteld kan worden dat de vernieuwing van het basisonderwijs in Nederland moet komen van de (complexe) boerendochter.

Zonder enige twijfel is de sociaal-inducerende activiteit een gevolg van het "storend"-zijn van de situaties en van de interactie tussen complexiteit en setting. Dit bevredigende resultaat komt weer terug bij de verklaring van "doorbraak-achtig" gedrag: S5 en S6. De complexiteit (D.D.C.) voor de aspirant onderwijzers leidt echter eerder tot een probleemstelling bij de onderwijzer zelf dan tot een "problematiseren" naar de leerling toe (S6). Deze constatering leidt dan tot de algemene conclusie, dat complexiteit van de aspirant onderwijzer slechts effect heeft naar de leerling toe, indien de onderwijssetting daaraan aangepast is. Dit is dan tevens een specificatie van de algemene hypothese dat gedrag van onderwijzers een functie is van de interactie tussen complexiteit van de leerkracht en organisatie (setting) van het onderwijsgebeuren (Krohne, 1977). De meting van de complexiteit middels de "situatie"-versie heeft meer resultaat dan middels de "kinder"-versie.

Het storende karakter van de factor "metingen" heeft alleen betrekking op S7 en is daar een medeverklarende factor geworden. Door het gebruik van INDEX 2 is overigens het "storende" effect verdwenen dat de eerste meting meer gedragsselementen oplevert dan de tweede meting. Wij zijn van plan in een later stadium onderzoek, waarbij voortmeting als covariabele kan gelden. Zo'n evaluatieonderzoek is dan geen doel in zich zelf, maar dient gedaan te worden om aanwijzingen te vinden voor de opzet van een "ervarings-training" voor vormende personen. Met deze groet naar de praktijk toe zijn we weer terug bij het uitgangspunt van deze studie (vgl. hoofdstuk 1).

SAMENVATTING

Op weg van opvoedingsconflict (vormingsmodel M1a) naar interactieprobleem (vormingsmodel M3) kunnen makkelijk twee strategische misrekeningen plaatsvinden. Men komt ofwel niet werkelijk los van het "normatieve" uitgangspunt en probeert een conventionele internalisatie van normen te bereiken via onecht en manipulatief opvoedingsgedrag (vormingsmodel M1b), ofwel men schiet zijn doel voorbij en landt "een brug te ver", waar het opvoedingsdoel tot opvoedingsmiddel is gemaakt (vormingsmodel M2). Bij de eerste misrekening wordt het normatieve paradigma niet echt doorbroken, maar wordt wel de te vormen persoon gerespecteerd in zijn eigenheid en complexiteit (Tausch en Tausch, 1970). De tweede keer tracht men een echte symmetrische sociale interactie te bewerkstelligen door te veronderstellen dat zulk een soort interactie (omgaan op voet van gelijkheid) reeds aanwezig moet zijn in de omgang tussen vormende en zich vormende persoon. Het voordeel van deze "uitschieter" is dat de sociale interactie als doelstelling van vorming in een helder licht komt te staan (Mollenhauer, 1972).

Ons standpunt is dat de doelstellingen van de genoemde vormingsmodellen legitiem kunnen zijn, maar dat de middelen niet effectief of niet verantwoord kunnen zijn. Wil men de klippen van de Scylla (M1b) en de Charibdis (M2) vermijden, zal men echter in het socialisatieonderzoek (vgl. Jones en Gerard, 1967) het vaarwater daartussen moeten formuleren.

Wij menen dat een integratie tussen M1b en M2 mogelijk is, als de vormende persoon basisvaardigheden van sociale interactie wil bevorderen, door op sociaal-inducerende wijze (vgl. Hoffman, 1967) te interveniëren in een (gestoorde) relatie tussen zich vormende personen (M3). Deze sociale inductie is een onderdeel van het "doorbraak"-gedrag (1.7.).

Doel van ons onderzoek (hoofdstuk 1) wordt dan *niet* om het effect van het vormingsmiddel ten aanzien van het vormingsobject na te gaan maar om te laten zien *onder welke voorwaarden het gedrag van de vormende persoon, dat aansluit bij een bepaalde vormingsmodel, kan optreden.*

Wij kiezen voor een sociaal-psychologische verklaringswijze en

postuleren dat het pedagogisch gedrag van vormende personen een functie is van de persoon (p), de situatie (s) en evt. de statistische interactie tussen beide (p x s).

In het Wylderbeekonderzoek (vgl. hoofdstuk 2) wordt getracht om via een speciale data-verzamelingstechniek spontaan en reflexief pedagogisch gedrag te genereren, dat benoemd kan worden als sympathiserend (S) en normerend (N) gedrag binnen M1a, sociaal-integratief gedrag binnen M1b en sociaal-inducerend gedrag binnen M3 (vgl. hoofdstuk 3). Tevens worden maten voor oordelend gedrag geformuleerd in termen van leerlingperceptie: sociale Loyaliteit (in M1a), psychische Evenwicht in M1b en spontane Activiteit in M3.

Al gauw blijkt dat door onze experimentele wijze van werken het pedagogisch gedrag eerder een functie is van de situatie ("s", als het voorafgaande gedrag van de leerling) en de interactie tussen p x s dan van de persoonscomponent alleen (vgl. hoofdstuk 4). Deze constatering past in de opvattingen van het moderne interactionisme (Endler en Magnusson, 1976) en kan men op het spoor komen door toepassing van de generaliseerbaarheidsstudie (Cronbach e.a., 1972).

In combinatie met het onderscheid tussen spontaan en reflexief gedrag leidt de benadrukking van de "s"-component tot de '*spontaneïteitsparadox*' en de '*illusie van de persoonlijke stijl*'. Spontaan gedrag van de vormende persoon blijkt nl. niet zozeer uit een persoonlijke opwelling voort te komen, maar bepaald te zijn door het voorafgaande gedrag van de zich vormende persoon. Van een opvoedingsstijl, die verklaard zou kunnen worden door de intenties van de opvoeder, is in deze studie geen sprake.

Het belangrijkste *situationele* aspect wordt in hoofdstuk 5 geoperationaliseerd als *bedreiging* (in M1a), *intrigerend* (in M1b) en *storing* (in M3). De verschillende mogelijke "within-subject variabele" designs die hieruit voortvloeien, worden in hoofdstuk 6 aan een optimaliserings(0) studie onderworpen door gebruik te maken van methodieken, die ontwikkeld zijn in de eerder genoemde generaliseerbaarheidsstudie (G studie).

Ook de persoonsvariabelen, die geacht worden pedagogisch gedrag te kunnen verklaren, worden geformuleerd binnen ieder vormingsmodel (hoofdstuk 7). Van oudsher (Kerlinger, 1956, 1968, 1959a en 1959b) wordt een pedagogische attitude gepostuleerd die als *grondhouding* (Pedhazur, 1969) genuïn en pseudo kan zijn. Binnen model 1a

achten wij deze grondhouding (als interactie tussen de algemene behoefte aan structuur en orde (B.S.O.) en de opvoedingsattitude (Opa)) een belangrijke verklarende variabele. De factor *geslacht* speelt in dit model eveneens een cultureel bepaalde rol. Om een persoonsvariabele te vinden die op algemeen niveau een verklaringsvariabele voor model 1b en model 3 kan representeren hebben wij ons moeten verdiepen in de literatuur rond cognitieve complexiteit (Schroder e.a., 1967). De persoonsmaten die deze groep onderzoekers ontwikkeld hebben, hebben wij omgebouwd tot een *Dispositionele Integratieve Complexiteitsmaat* (D.I.C.) binnen model M1a en een *Actuele Perceptuele Complexiteitsmaat* (A.P.C. = A.D.C. x A.A.C.) binnen model M3.

Nadat in hoofdstuk 8 de hypothesen binnen ieder vormingsmodel zijn geformuleerd, blijkt in hoofdstuk 9 dat bedreiging die uitgaat van het voorafgaande gedrag van de leerling de belangrijkste verklarende variabele is voor sympatiserend en normerend gedrag. Daarnaast blijkt dat vrouwen meer sympatiserend en minder strikt normerend optreden. De factor intrigerend blijkt in model 1b slechts via (lage) bedreiging een effect te hebben en de factor storing veronderstelt een hoge intrigerend om effect te hebben op gedrag in M3. Met uitzondering van de factor geslacht verklaren de persoonsvariabelen volgens verwachting weinig van het gedrag. De resultaten geven aanleiding om een nieuw onderzoek te doen (Peter Kanisonderzoek in hoofdstuk 10). In dat onderzoek wordt met behulp van een meer "ervaren" (3e jaars pedagogische academie) proefgroep gezocht naar de voorwaarden voor pedagogisch gedrag in moeilijke situaties binnen de onderwijssetting. Daartoe wordt een eigen methodiek ontworpen om inhoudelijk verbaal gedrag vast te leggen (10.2.). De ontdekking dat intrigerend een belangrijke onderzoeksvariabele is, die de variabelen bedreiging en storing hun pregnantie-karakter geven, doet intrigerend als variabele verdwijnen. De "omgevings" variabele in het Peter Kanisonderzoek wordt dan zodanig opgebouwd dat model 1a en model 3 als expliciete variabelen (i.t.t. Wylderbeekonderzoek) in het onderzoek worden opgenomen onder de bizarre *settings*-benamingen van *PARTCOMPIN* resp. *TOTGROCO*. Via een speciale experimentele techniek worden de situaties in de settings "genest" als resp. bedreigings en storingsvariabele in het onderwijsklimaat (10.3.). Op deze wijze kunnen we in de "omgevingsvariabele" onderscheid maken tussen

de aard van de situatie, de setting en het onderwijsklimaat.

Als in 10.4. dan ook nog een nieuwe "over-all" maat voor *Dispositionele Differentiële Complexiteit* (D.D.C.) ontwikkeld is, kunnen in 10.6. de hypothesen en resultaten van het Peter Kanisonderzoek geformuleerd worden. Na een lange weg blijkt dan, dat de normerende activiteit van de vormende personen voornamelijk bepaald wordt door de onderwijssetting, terwijl de meer begrijpende activiteit in pedagogisch moeilijke situaties voortkomt uit de aard van de situatie (bijv. te laat komen vs. afkijken).

De egocentrisch normerende activiteit is meer een zaak van mannen (uit de stad); de allocentrische begrijpende activiteit gaat de vrouwen (uit het platteland) beter af.

Zonder enige twijfel is de sociaal-inducerende activiteit een gevolg van het storend-zijn van de situaties en van de interactie (statistisch) tussen dispositionele differentiële complexiteit van de vormende persoon en onderwijssetting, waarin hij verkeert.

Het doet ons genoeg aan het einde van deze studie te kunnen meedelen dat er aanwijzingen zijn in het Peter Kanisonderzoek, dat het "doorbraak"-gedrag van de vormende persoon mede een functie is van de complexiteit (D.D.D.) van de aspirant-leerkracht met dien verstande dat de complexiteit op zich genomen eerder leidt tot een probleemstelling bij de leerkracht zelf dan een "problematiseren" naar de leerling toe. Waarschijnlijk geschiedt het laatste pas via een geschikte onderwijssetting (p x s).

SUMMARY

Proceeding from educational conflict (educational model M1a) to interactional problem (educational model M3) two strategic miscalculations may easily occur. Either one does not really get away from the "normative" issue, attempting to bring about conventional internalisation of norms by means of non-genuine and manipulative educational behavior (educational model M1b) or one overshoots the mark (and lands "a bridge too far"), making the educational goal the educational means (educational model M2). By the first miscalculation the normative paradigm is not really abandoned; one does however respect the personality and complexity of the person to be educated (Tausch and Tausch, 1970).

In the second case, an attempt is made to bring about a really symmetric social interaction by assuming, that such an interaction (on equal terms) has to be already present in the relationship between the educator and educandus. The advantage of this "overshooting" is, that a clear light is shed on social interaction as an educational goal (Mollenhauer, 1972). It is our view, that, though all the goals of the aforementioned educational models may be legitimate, the means by themselves may be not effective or not justified. Socialization-research, in steering clear of the rocks of Scylla (M1b) and Charybdis (M2), will have to conceptualize the channel in between (cf. Jones and Gerard, 1967).

In our opinion an integration of model M1b and model M2 is feasible provided, the educator has the intention to promote the basic skills of social interaction - in M3 - by social-inductive interventions according to (disturbed) relationships between persons being educated. This social inductive behavior is an element of "breakthrough" behavior (1.7.) of educators.

Consequently our research objective will not be to trace the effect of some educational means in regard to some educational objects, but to show under which conditions a particular behavior, that belongs to a particular educational model, may occur.

Choosing an explanation in social-psychological terms, we postulate, that pedagogical behavior of educators is a function of the person (p), the situation (s) and the statistical interaction between both (p x s).

In the Wylderbeek study (cf. chapter 2) it is attempted to generate spontaneous and reflexive pedagogical behavior by means of a special technique of data collection. The behavior thus generated may be termed sympathetic (S) and norm inducing behavior within M1a, social-integrative behavior within M1b and social-inductive behavior within M3 (cf. chapter 3).

In addition measures of judging behavior are formulated in terms of pupil perception: social Loyalty (in M1a), psychological Balance in M1b and spontaneous Activity in M3.

Soon our experimental procedures show pedagogical behavior to be rather a function of the situation ("s", as the preceding pupil behavior) and the interaction between p x s than a mere function of the person component alone (cf. chapter 4). This finding fits into the conceptions of modern interactionism (Endler and Magnusson, 1976); it may be traced by application of the generalizability study (Cronbach and others, 1972).

Together with the distinction between spontaneous and reflexive behavior the emphasis on the "s"-component leads to the 'spontaneity-paradox' and the 'illusion of personal style'. For spontaneous educator-behavior appears not so much to originate from a personal impulse as to be determined by the preceding behavior of the person to be educated. In this study there is no question of educator-intentions being capable of accounting for educational style.

In chapter 5 the important situational aspect is operationally defined as threatening behavior (in M1a), puzzling behavior (in M1b) and interfering behavior of pupils (in M3). In chapter 6 the various ensuing "within-subject variable" designs are subjected to an optimisation (O) study by applying methods developed in the aforementioned generalizability study (G study).

Within each educational model also the various person-variables, that are possibly accounting for pedagogical behavior, are formulated (chapter 7). Traditionally (Kerlinger, 1956, 1958, 1959a and 1959b) educational attitudes are postulated, which, as basic attitudes, may be genuine or pseudo (Pedhazur, 1969).

Within model 1a we consider a basic educational attitude (as an interaction between the general need for structure and order (B.S.O. and the educational attitude (Opa)) a major explaining variable. The factor sex also plays a culturally determined part in this model. In order to find a personalistic variable, capable of representing, on a general level, an explaining variable for model 1b and model 3, we had to go into the literature relative to cognitive complexity (Schroder and others, 1967). The personalistic measures developed by this group of researchers have been converted by us into a Dispositional Integrative Complexity measure (D.I.C.) within model M1b and an Actual Perceptual Complexity measure (A.P.C. = A.D.C. x A.A.C.) within model M3.

In chapter 8 the hypotheses within each educational model are stated. In chapter 9 threat, emanating from preceding pupil behavior, appears to be the major variable in explaining sympathetic and norm inducing behavior. In addition it is found, that women tend to act in a more sympathetic and a less strictly norm inducing way. The factor intriguing (puzzling behavior) appears to produce effect only in the case of low threat. The factor disturbance (interfering behavior) presupposes high intriguing to affect behavior in M3. With the exception of the factor sex, personalistic variables, as expected, are explaining little of behavior. The results motivate a further research effort (The Peter Kanis study in chapter 10). Using a more "experienced" experimental group (teachers' seminary juniors) in that study, a search is made into the conditions for pedagogical behavior in educationally troublesome situations within the educational setting. For that purpose a special method is devised to record verbal content behavior (10.2.). The discovery of intriguing to be a major variable giving the variables threat and disturbance their pregnant character allows of its disappearance as a variable. The "environmental" variable in the Peter Kanis study, then, is constructed in such a way, that (contrary to the Wylderbeek study) model 1a and model 3 are included in the study as explicit variables under the bizarre setting names PARTCOMPIN and TOTGROCO respectively.

By means of a special experimental technique the situations are nested in the settings as threat and a variable relative to disturbance of the educational climate respectively (10.3.). This

procedure enables us to distinguish in the "environmental variable" between the nature of the situation, the setting and the educational climate.

When in addition to that a new "over-all" measure for Dispositional Differential Complexity has been developed in 10.4., the hypotheses and results of the Peter Kanis study are liable to be stated. After a long way it is found, that norm-inducing (educator) behavior is mainly determined by the educational setting; the more 'understanding' activity in educationally troublesome situations appears to ensue from the nature of the situation (for instance coming late vs. cribbing).

Egocentric norm-inducing activity is more an (urban) male business; allocentric understanding activity comes more easily to (rural) women.

Without any doubt social-inducive activity is a result from both the disturbing features of situations and the (statistical) interaction between the dispositional differential complexity of the educator and the educational setting, in which he finds himself.

At the end of this study I'm glad to be able to inform, that the Peter Kanis study provides some clues to the effect that the "breakthrough" behavior of the educator may be also a function of the complexity (D.D.C._s) of the candidate teacher; it means that complexity in itself rather leads to defining the problems on the side of the teacher than to a "problemizing" behavior in the direction of the pupil. The latter is likely to occur only in an appropriate educational setting (p x s).

NOTEN

Hoofdstuk 1

1. Deze zinsnede is een onderdeel uit een groter citaat, dat door Weinert^{a)} is overgenomen uit het werk van Makarenko^{b)} en dat door de bewerker^{c)} van het boek van het echtpaar Tausch^{d)} in zijn voorwoord bij de Nederlandse uitgave is vertaald.

Hier volgt het volledige citaat:

"Mich empörte es, wie schlecht die Technik der Erziehung aufgebildet war und mich empörte meine Ohnmacht. Mit widerwillen und Erbitterung dachte ich an die Wissenschaft. Wieviel Jahrtausende besteht sie schon ! Welche Namen, welche glänzenden Gedanken ! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky'. Wieviel Bücher, wieviel Ruhm'. Und dabei völlige Leere, Nichts'. *Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertig werden.* Keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik - einfach Nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan."

a) Weinert, F. (1967, 13).

b) Makarenko, A.S. (1953, 117).

c) Mönks, F.J.

d) Tausch, R. en A. (1967).

2. Uit Weinert, F. (1967, 13).
3. Vergelijk ook Van de Griend (1970, 89). Van de Griend pleit nl. voor een leren doceren "door zich al spelende voortdurend te bezinnen op wat men doet, door ervaring te toetsen aan wetten en regels van het spel, door cognitief inzicht in eigen handelingsfuncties te verwerven".
4. Vergelijk Jones en Gerard, 1967 (hoofdstuk over Attitude).
5. In 1970 stellen Tausch en Tausch opnieuw de vraag: "In welchen Ausmasz wird die Art des Erziehverhaltens, vor allem in den beiden Hauptdimensionen Lenkung sowie emotionale Wertschätzung

durch Bedingungen *in* der Person bewirkt oder/und durch äussere Situationen. (o.c.433).

Opnieuw leggen zij de nadruk op persoonlijkheidskenmerken en attitudes als verklarende variabelen. In het geval van attitudes is er sprake van de neerslag van de voorafgaande ervaring uit de omgeving. Op die manier speelt de omgeving slechts een indirecte rol bij de verklaring en wordt helemaal geen melding gemaakt van de actuele situatie bv. in de vorm van het voorafgaande gedrag van de leerling of in de vorm van een concrete onderwijssetting of onderwijsklimaat.

6. Krappmann (1969) bespreekt een viertal basisvaardigheden van sociale interactie. Naast empathie en identiteitspresentatie spreekt hij over roldistantie en ambiguïteitstolerantie.

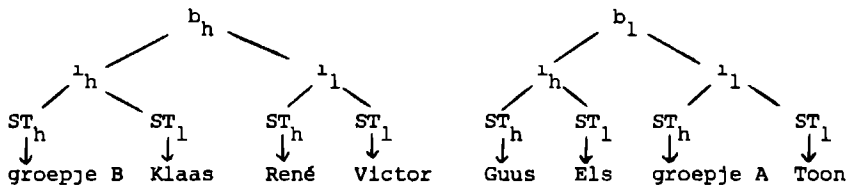
Aangezien wij ons in ons socialisatiemodel onderscheid maken tussen vormende personen en zich vormende personen, lijkt het alsof de beide laatste basisvaardigheden eerder voorwaarden zijn, die gesteld moeten worden aan vormende personen in relatie met interacterende zich vormende personen. De beide laatste vormen van basisvaardigheid worden derhalve in de volgende paragraaf bij het "doorbraakgedrag" behandeld. Op deze wijze hebben wij ook een duidelijk onderscheid gemaakt tussen het "sociaal-maken" door de vormende persoon en het "sociaal worden" van de zich vormende persoon (vgl. Fend, 1969).

7. Terwille van de duidelijkheid wordt ambiguïteitstolerantie in zijn werkingssfeer geplaatst na de roldistantie. Wij beschouwen roldistantie meer als een inhoudelijk aspect van gedrag en ambiguïteits-tolerantie als een meer structureel aspect. Ook hier zijn structuur en inhoud waarschijnlijk niet onafhankelijk, zodat ambiguïteitstolerantie ook zijn invloed zal hebben op roldistantie.

8. Statistische interactie tussen p en s moet duidelijk onderscheiden worden van de sociale interactie tussen personen en van de coördinatie tussen personen en omgeving hetgeen duidt op het feit dat persoon zijn omgeving uitkiest of construeert (psychologische omgeving vs. fysische omgeving (vgl. Bowers, 1973)).

Hoofdstuk 2

1. In het Peter Kanisonderzoek zal nader uiteen worden gezet, wat wij verstaan onder TOTGROCO en PARTCOMPIN onderwijs en waarom wij deze bizarre afkortingen gekozen hebben.
2. Bij de aanvankelijke opzet van het onderzoek waren *acht* gedragssituaties (exclusief de proefsituatie) geformuleerd (vgl. bijlage 2). Daar onder waren twee gedragssituaties die betrekking hadden op groepjes van leerlingen (groepje A en groepje B). Deze situaties worden aanvankelijk als volgt over de drie variabelen bedreiging (b), intrigerend (i) en storing (ST) verdeeld, telkens in de hoge (h) en in de lage (l) conditie:



Hoofdstuk 3

1. Opgemerkt moet worden dat de door Stapf e.a. (1972) gebruikte termen: "Strenge" en "Unterstützung" wezenlijk slaan op het bestraffen van ongewenst gedrag en het belonen van gewenst gedrag. Deze termen hebben derhalve betrekking op conditioneringsprocessen en niet zozeer op identificatieprocessen waarop bv. de termen "Wertschätzung" en "Lenkung" van Tausch en Tausch (1970) duiden.
2. Wij hoeven binnen het bestek van deze studie niet in te gaan op de effectiviteit van opvoedingstechnieken. Wel zal duidelijk zijn dat de effectiviteit - uitgedrukt in termen van een conventionele en meer rigide aanpassing van kinderen - van zowel "power-assertion" als "love-withdrawal" pas slaagt, wanneer er werkelijk sprake is van identificatie met de liefdevolle ander. Beide "tech-

nieken" veronderstellen derhalve een fundamentele vertrouwensrelatie tussen ouder en kind. Pas dan "werkt" de manipulatie (vgl. Payne en Mussen, 1956 en Sears, 1953). Het is moeilijk om in experimenteel onderzoek deze fundamentele vertrouwensrelatie na te bootsen. Wel moet men veronderstellen dat bv. de "Wertschätzungs"-dimensie bij Tausch en Tausch (1970) en de sympathiseringsdimensie in ons onderzoek een uitdrukking is van deze fundamentele vertrouwensrelatie. Wij stellen dan dat ook de uitdrukking van deze vertrouwensrelatie in gedrag afhankelijk is van het gedrag van het kind, terwijl Hoffman (1963) van oordeel is: "that the parent's personality and life-circumstances - but not the child's behavior - have pronounced effect on the parent's discipline pattern". (o.c., 7). Waarschijnlijk is deze uitspraak van toepassing op de keuze van de opvoedingstechniek en niet zozeer op de uitdrukking van de vertrouwensrelatie en ook niet op de mate van "power assertion" of "love withdrawal". Wij blijven dan zitten met het probleem of sympathisering een uitdrukking is van die fundamentele vertrouwensrelatie (Tausch en Tausch, 1970) of een uitdrukking van de discipline-techniek: "love-withdrawal".

3. In de literatuur wordt vaak onvoldoende onderscheid gemaakt tussen de dimensies van leiderschapsgedrag en de "ideaal"-typen van gedrag, die op basis van deze via factoranalyse gevonden dimensies kunnen worden geconstrueerd.

Zo zijn de autocratische, democratische en laissez-faire gedragstypen van Lewin, Lippit en White (1939) geconstrueerd op basis van de dimensies "freedom" en "order" (vgl. White en Lippit, 1960). De typen "autocratisch" en "sociaal-integratief" zijn geconstrueerd op basis van de twee bekende dimensies bij Tausch en Tausch (1970). De typen "indifferent", "protective democratic" en "authoritarian" zijn gebaseerd op de dimensies "love-hostility" en "autonomy-control" (Schaefer, 1959).

4. Overzicht van alle mogelijke combinaties van categorieën uit S, I en N in een volgorde die leidt tot samenstelling van 8 schaalpunten.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1-1-1	2-2-1	2-4-1	3-1-1	1-1-4	2-5-4	4-1-1	4-4-1
1-1-2	2-2-2	2-4-2	3-1-2	1-2-4	3-3-4	4-1-2	4-4-2
1-1-3	2-2-3	2-4-3	3-1-3	2-1-4	3-4-1	4-1-3	4-4-3
1-2-1	1-3-1	1-5-1	3-2-1	2-2-4	3-4-2	4-2-1	4-5-1
1-2-2	1-3-2	1-5-2	3-2-2	1-3-4	3-4-3	4-2-2	4-5-2
1-2-3	1-3-3	1-5-3	3-2-3	2-3-4	3-5-1	4-2-3	4-5-3
2-1-1	2-3-1	2-5-1	3-3-1	1-4-4	3-5-2	4-3-1	4-1-4
2-1-2	2-3-2	2-5-2	3-3-2	2-4-4	3-5-3	4-3-2	4-2-4
2-1-3	2-3-3	2-5-3	3-3-3	3-1-4	3-4-4	4-3-3	4-3-4
	1-4-1			3-2-4	3-5-4		4-4-4
	1-4-2			1-5-4			4-5-4
	1-4-3						

5. De gebleken concept-schaal interactie, die optreedt bij het beoordelen van een aantal verschillende situaties op dezelfde attributen - noodzakelijk voor een vergelijking van inhoudelijke beoordelingen - heeft ons doen besluiten om in het Peter Kanisonderzoek de attributen door de respondenten zelf te laten genereren door systematische vergelijking van de situaties. Op deze wijze kan er slechts een structurele maat van perceptie geconstrueerd worden al blijft het mogelijk om de gegenereerde attributen (constructen) inhoudelijk te beoordelen op de mate van bv. belevingsqualiteiten en normatieve vs. interpretatieve qualiteiten.

6. Onze dank gaat uit naar Dr. W. van der Kloot uit Leiden die zeer behulpzaam is geweest bij de verwerking van dit materiaal. De schaalwaarden van de prikkelsituaties moesten worden omgezet in afstanden tussen de prikkelsituaties. Per persoon (respondent) werd zodoende een D-matrix verkregen. Op deze D-matrices is de analyse uitgevoerd. Het model van "de Leeuw" kan gezien worden als een semi -metrische equivalent van methode van Carroll en Chang (1970) die weer gebaseerd was op het "individual differences model for multidimensional scaling" van Tucker en Messick (1963), met dien verstande dat de relatie tussen gelijkensoor-delen en afstanden in het model van "de Leeuw" niet noodzakelijk lineair hoeft te zijn, maar ook een inverse monotone relatie kan zijn.

De methode veronderstelt dat de proefpersonen bij het maken van gelijkensoor-delen de onderliggende R-dimensies (de gemeenschap-pelijke psychologische ruimte) van de stimuli (m) verschillend wegen (naar belangrijkheid).

De afstand (d_{ijk}) tussen de prikkel i en j zoals deze door res-pondent k is waargenomen =

$$\sum_{t=1}^R \sqrt{w_{kt} (x_{it} - x_{jt})^2}.$$

- w_{kt} = het gewicht dat proefpersoon aan dimensie hecht.

- x_i en x_j = de coördinaten van prikkels i en j op dimensie t in de ruimte X.

Via vorenstaande analyse verkrijgt men dan een coördinaten-matrix van prikkels en dimensies die wij in dit onderzoek nodig hebben en een gewichten-matrix van subjecten en dimensies die gebruikt kan worden om na te gaan de relatie tussen bv. structuren en in-houd van perceptie (vgl. Wijnhoven 1971 en Jaspars, 1979).

7. Hofer (1970) en in zijn voetspoor Tscherner en Masendorf (1974) willen aantonen dat dezelfde beoordelingsdimensies gevonden wor-den bij de beoordeling van de leerling in het algemeen d.m.v. gelijkensoor-delen (impliciete leerling - theorie) als bij de beoordeling van feitelijk bestaande concrete (actuele) leerlingen.

Wij hebben de indruk dat de gegevens van Hofer bij een subtieler vergelijking zijn stelling niet dekken. Bovendien is er recente critiek (Huber en Mandl, 1979) op het werk van Hofer en Tscherner en Masendorf, waardoor duidelijk wordt dat meer de gebruikte methode dan de subjectieve opvattingssystemen verantwoordelijk zijn voor het resultaat.

8. De statische interactie tussen p en s (i) kan uitdrukking geven aan het feit, dat sommige personen met name door sommige situaties een andere interpretatie geven vanuit de aangereikte attributen. Wij hebben reeds gewezen op het feit dat met name bij de dimensie storende activiteit ($p \times s = 23\%$) door sommige personen gedacht kan zijn dat bv. Victor zeer storend is, terwijl een andere groep gedacht heeft dat Victor weinig ijverig is, terwijl dit onderscheid bij Els bv. nauwelijks van belang is.
- Ook de discussie over de samenhang tussen structuur en inhoud kan hier van belang zijn. Hofer (1970, 51-54) heeft er reeds op gewezen, dat twee groepen beoordelaars, die onderscheiden konden worden op grond van het gedifferentieerd-zijn van hun oordeel (Bieri, 1955), ook inhoudelijk andere accenten leggen. Zo legde de minder gedifferentieerde groep meer nadruk op het schoolse gedrag van de leerling (werkhouding en prestatie), terwijl de meer gedifferentieerde groep meer belangstelling toonde voor de persoonlijkheid van de leerling en zijn sociale gedrag.
- Wijnhoven (1971) roept in dit verband een interessant verschijnsel op, als hij vaststelt, dat complexe personen (op basis van de D.I.C., zie hoofdstuk 7) significant meer nadruk leggen op de "sympathie"-dimensie (sociale loyaliteit) ($t_1 = 2,04, p < .05$) dan de simplexe personen, terwijl omgekeerd de simplexe personen de psychische labiliteit-stabiliteit (psychisch evenwicht) ($t_1 = 1,59, ns$) meer belangrijk vinden.
- Men zou dit verschijnsel kunnen verklaren door te stellen, dat simplexe personen wel een goed onderscheid kunnen maken tussen Guus en Els, terwijl complexe personen dit minder goed kunnen; maar de complexe personen dan wel in staat zijn om Guus en Els beide als sympathiek te beschouwen en duidelijk te onderscheiden van andere personen. Zulk een verklaring (vgl. Jaspars, 1979)

past binnen de definitie van integratieve complexiteit die geacht wordt verschillende dimensies te kunnen combineren. Immers, wanneer Guus en Els duidelijk worden onderscheiden op één dimensie door de simplexen, is het moeilijk om beide te combineren d.m.v. een andere dimensie, terwijl het makkelijker is om twee stimuli te combineren wanneer zij voorheen op meer dan één dimensie worden onderscheiden.

Hoofdstuk 4

1. Naast de *situationele* stijl, zou men in aansluiting aan de suggestie van Golding (1975, 283 noot 6) een *interactionele* stijl kunnen worden gedefinieerd. Onder interactionele stijl zou dan verstaan moeten worden de relatieve consistentie van het gedrag van personen, wanneer zij een tweede maal t.a.v. dezelfde situaties moeten reageren. Interactie heeft in deze betekenis betrekking op een statistische interactie en niet op een sociale interactie (die ter onderscheiding in het Nederlands sociale wisselwerking zou moeten heten).

De berekening van de interactionele stijl in termen van V.R.(pxs), stelt ons echter voor problemen. In de traditionele opvatting van generaliseerbaarheidstheorie doet de variantiecomponent $\hat{V}_{m_{pxs}}$ altijd afbreuk aan de generaliseerbaarheid. In de formules m.b.t. generaliseerbaarheid hoort deze term altijd in de noemer. Als men de term nu in de teller zou willen zetten, dan moet de "ordinale" en "disordinale" interactieterm kunnen scheiden. Een "ordinale" interactie is wel generaliseerbaar en representeert een speciale vorm van generaliseerbaarheid. Het is merkwaardig dat Crombach e.a., die met betrekking tot het A.T.I.-onderzoek zo'n duidelijk onderscheid gemaakt hebben tussen "ordinale" en "disordinale" interactie (vgl. Bracht, 1970), ten aanzien van hun generaliseerbaarheidstheorie dit onderscheid niet maken. Impliciet wordt door hen dit onderscheid wel gemaakt waar zij m.b.t. Endler en Hunt-studies op een gegeven ogenblik (Cronbach e.a. 1972, 153 en Gleser e.a. 1965, 426 v.) vanuit "p" en "pxs" slechts willen generaliseren over "responsmodi". Zij hanteren dan de volgende formule.

$$V.R.)_{p1}) = \frac{\hat{v}_{m_p} + \hat{v}_{m_{p1}}}{\hat{v}_{m_p} + \hat{v}_{m_{p1}} + \hat{v}_{m_{pj}/m} + \hat{v}_{m_{e/m}}}$$

Het zou interessant zijn om vanuit een scheiding tussen ordinale en disordinale variantiecomponent een meer adequate formule voor de $V.R. (p_x s)$ te ontwerpen.

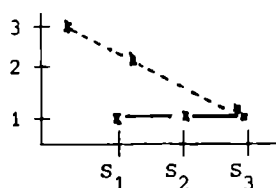
2. De term 'universum-score' is beter dan 'ware score', omdat er per meetinstrument meerdere universa kunnen zijn en de 'ware' score per universum kan verschillen. Bij zulk een relatieve opvatting van 'het ware' zal de onderzoeker ieder universum waarover hij wil generaliseren, duidelijk moeten omschrijven.
3. Gleser e.a. (1965, 408) en Cronbach e.a. (1972, 43) geven m.b.t. het meest bruikbare design voor een dubbelfacet-studie (design met gekruiste facetten) de volgende formules voor de berekening van de variantiecomponenten vanuit de 'mean squares'. Zoals gezegd zijn deze schattingen van de variantiecomponenten en niet de 'M.S.' een correcte indicatie voor de schatting van de variantiecomponenten, omdat er een 'variance of variance components' bestaat (Tukey, 1956).

$$\begin{aligned}\hat{v}_{m_p} &= (MS_p - MS_{pj} + MS_p) k' . m' . \\ \hat{v}_{m_1} &= (MS_1 - MS_{p1} - MS_{1j} + MS_r) / m' . n' . \\ \hat{v}_{m_j} &= (MS_j - MS_{pj} + MS_{1j} + MS_r) / k' . n' . \\ \hat{v}_{m_{p1}} &= (MS_{p1} - MS_r) / m' \\ \hat{v}_{m_{pj}} &= (MS_{pj} - MS_r) / k' \\ \hat{v}_{m_{1j}} &= (MS_{1j} - MS_r) / n' \\ \hat{v}_{m_{ep1j}} &= MS_r .\end{aligned}$$

4. Een enkel-facet design met replicaties geeft ons de mogelijkheid om een interactie te berekenen.
Er zijn echter nog andere mogelijkheden om te komen tot een interactieterm ook als men niet met replicaties werkt.

- a) Winer (1971, 394) en Kirk (1968, 160) wijzen op een mogelijkheid om een interactieterm te construeren via de 'test for non-additivity' in het geval van $n=1$. Men voert dan een nieuwe variabele in als het product van de beide hoofdvariabelen. Men kan zulk een interactieterm echter niet toetsen, hetgeen overigens in een generaliseerbaarheidsstudie niet van belang is.
 - b) Lazzarini (1979) vraagt zich af of er nog enig systeem zit in de residumatrix, nadat men twee hoofdfactoren heeft geëxtraheerd. Via factoranalyse worden mogelijke dimensies van interactie opgespoord.
 - c) Tenslotte is het natuurlijk ook mogelijk om te werken met twee "within-subject" facetten, waardoor drie interacties van de 1e orde ontstaan die interessante informatie kunnen geven (vgl. ons onderzoek).
5. De manier waarop hier statistische interactie omschreven is, duidt op een disordinale interactie (vgl. Bracht 1970 en Diekstra 1973). Een disordinale interactie is in tegenstelling tot een ordinale interactie niet additief te maken. Een ordinale interactie kan men laten verdwijnen door transformatie van de schaal (vgl. Winer 1971, 449 vv).
- Toch zijn ordinale interacties - zeker in beslissingsstudies - van belang. Een ordinale interactie in dit verband wil zeggen dat de variantie van gedrag van leerkrachten op populatieniveau toeschrijfbaar is aan het feit dat bij de ene persoon (of groep van personen) het gedrag meer van situatie tot situatie verschilt dan bij de andere persoon (of groep), of anders gezegd: bij de ene situatie meer van persoon tot persoon varieert dan in de andere situatie (zie Figuur 6a en 6b).
- Uit een vergelijking van figuur 1a en 1b blijkt dat een disordinale interactie sterker is dan een ordinale en variantieanalytisch in een beslissingsstudie eerder significant zal zijn. De gevonden interacties - wel of niet significant - zullen in beslissingsstudies empirisch uitgetekend moeten worden (vgl. Olweus 1976).

Figuur 6a



P₁-----

P₂-----

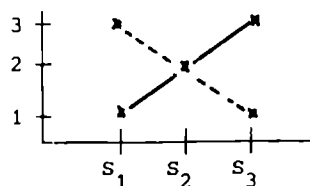
$$P_1 - P_2(S_1) = +2$$

$$P_1 - P_2(S_2) = +1$$

$$P_1 - P_2(S_3) = 0$$

Totaal verschil van
verschillen = 4

Figuur 6b



$$P_1 - P_2(S_1) = +2$$

$$P_1 - P_2(S_2) = 0$$

$$P_1 - P_2(S_3) = -2$$

Totaal verschil van
verschillen = 8

6. Wij kunnen de 'spontaniteits-paradox' nog pregnanter laten zien, wanneer we de mate van spontaniteit operationaliseren in drie condities. De A-S conditie is meer 'spontaan' dan de S-R conditie. In de S-R conditie is echter nog sprake van weliswaar schriftelijk maar nog altijd verbaal gedrag in de directe rede. Bij de meting van de gedragsintenties (G.I. vgl. hoofdstuk 5.1.) kan men met potlood dat kenmerk van gedrag aankruisen dat men behoort te doen. Dit gedrag achten wij nog minder spontaan dan in de S-R en wij verwachten, dat in deze conditie de persoonsvariantie nog groter is en de situationele variantie nog geringer. De vergelijking is niet helemaal correct omdat in de G.I.-score slechts 4 van de 6 situaties betrokken waren (ofschoon de 4 met de meeste variantie). Een 5e algemene situatie was toegevoegd. De 'nabijheids-dimensie' is vergelijkbaar met sympathisering; de 'afstandelijkheidsdimensie' is vergelijkbaar met normeringsgedrag.

In onderstaande tabellen geven we de resultaten van een op basis van variantie-analyse berekende \hat{V}_m en $\hat{V}_{m\%}$.

\bar{V}_m	A-S _s	S-R _s	G.I. _{na}
p	.20	.31	.49
s	.30	.27	.25
res.	.57	.65	1.42

\bar{V}_m	A-S _{no}	S-R _{no}	G.I. _a
p	.07	.20	1.11
s	.22	.13	.32
res.	.62	.71	1.95

$V_m\%$	A-S _s	S-R _s	G.I. _{na}
p	19	25	23
s	28	22	12
res.	53	53	65

$V_m\%$	A-S _{no}	S-R _{no}	G.I. _a
p	10	24	30
s	33	15	09
res.	57	61	53

Met uitzondering van G.I. zijn deze resultaten een duidelijke bevestiging van de spontaniteitsparadox.

Hoofdstuk 5

1. Waarschijnlijk als gevolg van de natuurlijke situatie waarin de experimenten plaatsvonden was er na één schooljaar (+ 8 maanden) een "over-all" (Hawthorne!) effect. Zowel bij de experimentele- als controlegroep steeg het IQ gemiddeld 10 punten ("Test of General Ability van Flanagan").
2. In de A-S opnameprocedure van ons onderzoek spelen de non-verbale "cues" van het gesproken woord van leerkrachten ook een rol bij de beoordeling van het gedrag van leerkrachten door beoordelaars (geen kinderen).
Vooral bij het coderen van de sympathiseringsdimensie blijkt, dat de warmte van de stem van vrouwelijke leerkrachten (affectieve "ondertoon" afgezien van de verbale inhoud van de reactie) een grote rol speelt bij beoordeling naar sympathisering (vgl. ook Starkweather, 1956; Argyle e.a., 1971; Zahn, 1973).

3. Het is niet eenvoudig om een situatie als Klaas dusdanig te formuleren, dat er een dissonante relatie ontstaat tussen twee inhoudelijke cognities die beide een negatieve "kleur" hebben. Wij hebben dit probleem opgelost, doordat Klaas nu plotseling "een bedreigend gedrag vertoont" (bedreigende activiteit), dat dissonant is met zijn negatieve attitude ten opzichte van datzelfde gedrag (tekenen). Enerzijds vertoont Klaas een gedrag dat dissonant is met zijn eigen attitude. Anderzijds is dat onverklaarbare gedrag in die situatie bedreigend voor de leerkracht.

4. In feite zijn twee controle-onderzoeken uitgevoerd op de omgevingsvariabelen. Het eerste onderzoek had een te beperkt karakter:

- Slechts vier van de zes situaties (G-T-E-R) waren in het onderzoek betrokken;
- Slechts tien (mannelijke) beoordelaars - die bovendien niet uit dezelfde onderzoekspopulatie voortkwamen - waren beschikbaar;
- Alleen over bedreiging en complexiteit werd een oordeel gevraagd.

Dit eerste onderzoek, dat als vooronderzoek kan gelden, toonde bovendien aan, dat wij beter relatieve dan absolute oordelen (op een 10-puntsschaal) konden vragen vanwege de moeilijkheid van de vraagstelling.

De variabele bedreiging was op subjectieve gronden beoordeeld; complexiteit op meer objectieve gronden (hoeveelheid informatie). De bedreigingsvariabele was niet eenzinnig (zowel 'bedreigend' als 'problematisch' was in de beoordeling opgenomen) beoordeeld.

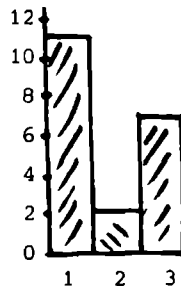
Met name situatie "Els" was voor deze dubbelzinnigheid verantwoordelijk. Op die grond werden in het definitieve controle-onderzoek zowel mannelijke als vrouwelijke beoordelaars opgenomen.

5. De variabele "problematisch-zijn" is niet verder uitgewerkt, omdat deze variabele slechts was opgenomen om duidelijkheid te verkrijgen m.b.t. de variabele bedreiging. Zoals gebleken is, is bedreiging in de zin van - de positie van leerkracht aantastend - veel eenzinniger dan "problematisch-zijn" in de zin van onzeker-makend.

Bovendien blijkt onzeker-makend een onduidelijke variabele met

betrekking tot Els. Er bestaat bij Els een zeer duidelijke tweetoppigheid (zie figuur 5.5.), die verklaard kan worden, doordat Els beoordeeld kan worden als bedreigend (onzeker-makend) en bovendien als niet bedreigend in een andere betekenis van het woord.

Figuur 5.5. Overzicht van de frequentieverdeling van de gecompri-meerde rangnummers bij de beoordeling van Els naar problematisch-zijn.



Men kan deze veronderstelling verder adstrueren, als men per beoordelaar de (cor)relaties bekijkt tussen bedreigend-intrigerend en problematisch.

Uit deze analyse valt af te leiden, dat bij die beoordelaars, die Els niet-problematisch vinden, een positieve correlatie bestaat tussen bedreigend en problematisch, terwijl bij die beoordelaars die Els wel-problematisch vinden, een positieve correlatie bestaat met intrigerend-zijn. Dit zou kunnen betekenen dat men in het algemeen onderscheid kan maken tussen personen die 'onzeker-maken' intrigerend vinden (positieve faalangst) en personen die 'onzeker-maken' bedreigend vinden (negatieve faalangst).

Hoofdstuk 6

Onderstaand volgen de volledige gegevens van de schattingen van de variantiecomponenten (\hat{V}_m en \hat{V}_{m*}) van de verschillende facetten (personen (p), situaties (i) en codeurs (c)), interacties en het residu met betrekking tot de actuele integratieve Complexiteit (a.i.C.).

Gezien de bijzondere positie van de a.i.C.-maat is bij de bepaling van de optimaliteit meer gewicht gehecht aan p en 1 dan aan $p \times 1$. Voor de beslissingsstudie is uiteindelijk gekozen voor design 5.3, omdat dit design - dat bestaat uit de situaties TOON en ELS - de meest evenwichtige verdeling te zien geeft van p , 1 en $p \times 1$ en bovendien in termen van $p + 1$ de meeste variantie verklaart. De beide situaties zijn laag bedreigend en laag storend, zodat zij de beste representanten zijn van de factor intrigerend (1).

	d 5.1 (T-G-E)		d 5.2 (T-G)		d 5.3 (T-E)		d 5.4 (G-E)	
	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$	\hat{V}_m	$\hat{V}_m\%$
p	.75	31	.69	21	.67	31	.96	40
1	.35	14	.93	28	.57	27	.00	00
c	.00	00	.00	00	.00	00	.01	00
px1	.94	39	1.33	40	.54	25	.94	40
pxc	.00	00	.01	00	.00	00	.01	00
1xc	.00	00	.00	00	.00	00	.00	00
res	.39	16	.36	11	.36	17	.46	20
p+1		45		49		58		40

Hoofdstuk 7

(noot 1 zie pag.278)

TABEL A:

De 'ja' tendens index (P) als het percentage per item van het aantal 'ja' antwoorden, (ja! (=7), ja (=6), ja? (=5) op het totaal van de antwoorden per proefgroep.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
A	32	50	26	25	21	25	63	29	22	51	6	6	28	47	16	13	74	57	3	10	31	12	46	41	63
B	53	48	15	32	27	30	65	38	28	87	5	13	32	52	10	20	80	53	3	20	33	10	42	48	46
C	54	40	26	16	37	35	63	42	28	63	18	18	46	63	36	41	79	79	7	33	60	14	33	30	56
D	79	73	59	33	65	72	90	77	43	83	33	45	65	70	38	48	93	75	30	41	48	51	60	83	63
E	100	65	46	53	68	95	82	85	60	73	50	46	67	92	69	72	90	75	33	68	64	77	74	83	92

Waarschijnlijk wordt een duidelijker beeld verkregen, indien alleen de P van 6 en 7 berekend worden. (zie TABEL B).

TABEL B:

De 'ja' tendens index (P) als het percentage per item van het aantal 'ja' antwoorden (ja! (=7) en ja (=6)) op het totaal van de antwoorden per proefgroep.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
A	13	37	10	6	4	12	40	9	9	35	6	3	13	22	6	6	46	37	1	3	15	3	16	26	29
B	18	17	8	17	10	17	40	13	12	58	2	2	17	20	2	7	65	33	2	8	15	0	17	18	18
C	22	23	19	11	18	19	46	26	14	42	7	7	25	50	13	13	60	58	36	18	32	9	18	25	33
D	65	48	38	23	40	60	80	35	30	55	23	25	48	55	30	35	73	43	15	30	33	33	45	75	40
E	83	23	28	35	50	85	65	63	45	53	43	30	43	73	45	40	68	48	23	48	43	70	60	63	60

Legenda: Proefgroep A: kandidaatsstudenten sociale wetenschappen K.U. Nijmegen
 Proefgroep B: filosofie-studenten K.T.H.U (Utrecht)
 Proefgroep C: studenten pedagogische academie de Wylderbeek te Venlo
 Proefgroep D: cursisten opleiding gezinsverzorging te Nijmegen
 Proefgroep E: ongehuwde moeders uit Breda

2. Tabel 2.4.1.5.5. Vergelijking van clusters in 2 onderzoeken Venlo en Polsocu.

Opinielijst Venlo.

B.S.O.

1. (35) Ik houd ervan mijn leven zo in te richten dat het soepel verloopt met weinig verandering in mijn plannen (.6177).
2. (37) Ik kom graag binnen in een ruimte waar alles zijn plaats heeft en alles op zijn plaats is (.6215).
3. (50) Ik voel me niet erg op mijn gemak wanneer ik geconfronteerd word met een situatie die ik nooit eerder heb meegemaakt (.5860).
4. (48) Een goed studieprogramma vind ik een programma waar alles is voorgeschreven zodat je precies weet waar je aan toe bent (.5919).
5. (36) De politie kan tegen misdadigers niet hardhandig genoeg optreden (.6026).
6. (57) Het te sterk beklemtonen van verzachtende omstandigheden bij het beoordelen van misdaden zou het inzicht in wat goed en kwaad is, kunnen vertroebelen (.4312).
7. (53) Ik zou willen dat er duidelijke normen zouden bestaan voor wat goed en kwaad is (.0515).
8. (42) Veel leerkrachten die van plan zijn om hun klas met zachte hand te leiden, redden het in de praktijk niet (.4599).

% verklaarde variantie 12,26.

Opinielijst Polsocu.

B.S.O.

1. (1) Ik houd ervan mijn leven zo in te richten dat het soepel verloopt, met weinig verandering in mijn plannen (.6932).
2. (5) Ik kom graag binnen in een ruimte waar alles zijn plaats heeft en alles op zijn plaats is (.5170).
3. (8) Ik voel me niet op mijn gemak, wanneer ik geconfronteerd word met een situatie die ik nooit eerder heb meegemaakt (.5820).
4. (22) Een goed studieprogramma vind ik een programma waarin alles precies is voorgeschreven, zodat je weet waar je aan toe bent (.6689).

5. (14) Als alles goed gaat vind ik dat je niet naar verandering moet streven (.3428).
 6. (16) De leerkracht moet tot in de details bepalen wat de leerlingen moeten doen, zodat zij weten waaraan zij toe zijn (.4571).
 7. (25) Ik vind het prettig mijn leven zoveel mogelijk van te voeren uit te stippelen (.7266).
 8. (40) Ik voel me soms gepikeerd als ik mijn zin niet krijg (.3985).
- % verklaarde variantie 13,90.

Tussen haakjes de ladingen in de betreffende factor. De eerste 4 items zijn identiek. De laatste 4 variabel. De factor lijkt stabiel. Hij is in het onderzoek Polsocu duidelijker te benoemen dan in het onderzoek Venlo.

Opinielijst Venlo

Opa.

1. (5) De leerkracht moet een zekere afstand bewaren tussen hemzelf en de leerlingen (.7578).
2. (6) De leerkracht moet proberen op voet van gelijkheid om te gaan met zijn leerlingen (-.6566).
3. (15) Een leerkracht neemt nu eenmaal de verantwoordelijkheid voor het doen en laten van de leerlingen in de klas (.5095).
4. (13) De leerkracht moet er zorg voordragen dat de leerlingen zich de geclaimde waarden en normen eigen maken (.3806).
5. (47) In de grond van hun hart verlangen kinderen naar een kordate leiding door volwassenen (.3668).
6. (2) Een goede leerkracht weet dat kinderen tot denken gedwongen moeten worden (.5429).
7. (16) De leerlingen zelf zijn verantwoordelijk voor wat zij doen; de leerkracht hoeft alleen maar hulp te geven wanneer de leerling daarom vragen (-.4671).
8. (19) De leerkracht moet bij de leerlingen de gewoonte aankweken de dingen die nu eenmaal noodzakelijk zijn, goed te doen (.3824).

% verklaarde variantie 10,55.

Opinielijst Polsocu.

Opa.

1. (2) De leerkracht moet eenzekere afstand bewaren tussen hemzelf en de leerlingen (.5566).
 2. (26) De leerkracht moet proberen op voet van gelijkheid om te gaan met zijn leerlingen (-.5663).
 3. (6) Een leerkracht neemt nu eenmaal de verantwoordelijkheid voor het doen en laten van de leerlingen in zijn klas (.5755).
 4. (29) De leerkracht moet er zorg voor dragen dat de leerlingen zich de geldende waarden en normen eigen maken (.6554).
 5. (10) In de grond van hun hart verlangen kinderen naar een kordate leiding door volwassenen (.5763).
 6. (26) Als ik me erger, houd ik dat meestal voor me (.4690).
 7. (31) Leerlingen van een basisschool zijn nog te jong om zelf beslissingen te nemen (.5028).
 8. (39) Het is een grote steun voor mij, wanneer mij duidelijk wordt gezegd wat ik wel en wat ik niet moet doen (.5523).
- % verklaarde variantie 14,66.

3. Uit het feit dat cognitieve complexiteit geformuleerd als het kunnen combineren van tegenstrijdige informatie binnen een totaaloordeel (vgl. Crocket, 1965) negatief samenhangt met autoritaire en dogmatische houdingen, zou de conclusie getrokken kunnen worden dat zowel de D.I.C. als een maat voor de bedoelde cognitieve complexiteit en de B.S.O. als een maat voor structurele rigiditeit of een combinatie van beide een verklarende variabele zouden kunnen zijn voor het pedagogisch gedrag en oordeelsgedrag in model 1b.

Dit verleidt ons tot de hypothese dat in model 1b de D.I.C. x B.S.O. de meest geëigende verklaring voor complex gedrag en complex oordeel zou kunnen zijn.

4. Bij het meten van integratie wordt meestal een aantal - en dan liefst tegenstrijdige-kenmerken van één stimulus (persoon of situatie) gepresenteerd, waarbij dan gevraagd wordt tegenstrijdige informatie omtrent diezelfde stimulus te combineren tot één geheel.

Wanneer bv. van één persoon gezegd wordt dat hij zowel dominant als submissief is, dan kan men achtereenvolgens ofwel die tegenstrijdigheid negeren en de persoon als dominant of als submissief beschrijven. Men kan vervolgens deze tegenstrijdigheid wel zien maar naast elkaar laten bestaan. Men kan daarnaast deze tegenstrijdigheid gaan "verklaren" door twee aparte situaties (stimuli) te construeren bv. hij likt naar boven en trapt naar beneden. Tenslotte kan men een theorie omtrent de autoritaire persoonlijkheid formuleren waardoor duidelijk wordt, dat hij juist omdat hij naar boven likt, naar beneden moet trappen en omgekeerd. In dit laatste geval zijn de twee gezichtspunten gecombineerd.

5. Dit voorbehoud heeft ertoe geleid dat bij het onderzoek naar de relatie met a.i.C. (actuele integratieve Complexiteit (zie hoofdstuk 3 en 6)) slechts de 20 hoogste D.I.C.'ers en de 20 laagste D.I.C.'ers in het onderzoek zijn betrokken.

6. Een van de redenen voor deze scheve verdeling kan zijn het feit dat bij deze test en bij deze populatie van respondenten de prestatiemotivatie gefrusteerd wordt,

- a) als gevolg van de geringe en abstracte informatie die over prikkelpersonen gegeven wordt, en
- b) als gevolg van het feit dat de frustratie nog vergroot wordt als deze informatie enigermate incoherent is. Discrepante informatie wordt vaak als niet geloofwaardig gezien (vgl. Cohen, 1969).

Overigens is het wel zo dat deze verschijnselen werken in de richting van een grotere validiteit en dat ze de differentiatie tussen mensen vergroten. Indien echter relatief weinig authentiek-complexen in de populatie aanwezig zijn, wordt de scheefheid geaccentueerd.

7. In de terminologie van Schroder e.a. (1967) wordt het begrip dimensie gelijkgeschakeld met het begrip attribuut. Dimensie betekent dan een beoordelingskenmerk dat door de respondent gegenereerd wordt bij de vergelijking van stimuli. Deze betekenis van

dimensie mag niet verwisseld worden met het begrip dimensie in factor-analytische zin. Dat begrip heeft betrekking op een onafhankelijke cluster van een aantal kenmerken. Waarschijnlijk zouden Schroder e.a. in dit verband spreken van een regel, een gezichtspunt of perspectief, dat zich juist door zijn onafhankelijkheid als nieuwe dimensie kan manifesteren. Als zodanig hoort dit laatste begrip "dimensie" niet thuis aan de perceptuele kant van het informatie-verwerkingsproces maar aan de organisatie kant.

8. Over de relatie tussen structuur en inhoud van het filterproces zullen we in het Peter Kanisonderzoek een aparte paragraaf besteden.
9. Wanneer wij sociaal-integratief gedrag zouden kunnen beschouwen als een gedrag dat ten aanzien van één leerling (prikkel) een aspect van empathie combineert met een aspect van normering, waardoor zowel de empathie als de normering van vorm veranderen en opgaan in een nieuw soort gedrag, dat zou dat gedrag passen in model 1b. Sociaal-integratief (C) gedrag stelt echter de twee aspecten naast elkaar en is eerder een gevolg van *differentiatie*, dan van integratie.

10. Naast een Kaiser-Caffrey-analyse kan ook een non-metrische analyse overwogen worden.

Wanneer wij uitgaan van een omzetting per respondent van de data in afstandsgegevens tussen de stimuli krijgen wij per respondent de beschikking over 'verschilscores' in een matrix van $6 \times 5/2 \times 14$ gegevens.

Omdat wij op deze wijze toch beschikken over buitendiagonale conditionele data (Roskam, 1970, 26), kan met behulp van non-metrische data-analyse (Roskam, 1975) het materiaal exploratief onderzocht worden. Wij maken daarbij gebruik van het MINI/RSA programma (Roskam, K.U. Nijmegen). Dit is een programma voor o.a. 'unfolding' analyses, waarbij gegeven is een partiële ordening van een aantal kolomelementen door elk van de rij-elementen. Gewoonlijk zijn de kolom-elementen stimuli of items en de rij-elementen personen (respondenten). In ons geval zijn de kolom-elementen stimuli in de vorm van gedragssituaties en de rij-elementen attributen of adjectieven.

tieven omdat de analyse per respondent wordt uitgevoerd. "De analyse geschiedt zodanig dat elk element als een punt in de k-dimensionale ruimte wordt voorgesteld, waarbij de rangschikking van de afstanden Z_{ij} ($i=1, \dots, n$; $j=1, \dots, m$) per i overeenkomt met de rangschikking in de data". (o.c.1).

Wij gebruiken de 'd-hoed' ('hat value') waarde als een indicatie voor de 'stress' die optreedt bij een één of meer dimensionale 'oplossing' die aan de data wordt opgelegd. Naarmate de 'd-hoed' waarde bij een eendimensionale oplossing groter is, spreken wij van een hogere differentiatie complexiteit van het i.v.s.

Ten aanzien van deze 'hat' waarde of 'fitting values' heeft Roskam (1975) een ontwikkeling doorgemaakt die hij als volgt beschrijft: *"I began to wonder whether these 'fitting values' or 'hat' values were merely a convenient and effective element in the computational technology or should be considered as something meaningful in empirical terms"* (o.c.12). Blijkbaar heeft de discussie zich zodanig ontwikkeld dat aan de psychologische waarde van de stress-waarde als maat voor differentiatie complexiteit getwijfeld moet worden (vgl. Peter Kanisonderzoek).

Een aanwijzing, dat de stress-maat (d-hoed) iets anders meet dan de maten gebaseerd op de verklaarde variantie van een ongeroteerde factor, wordt gevonden in het feit dat tussen de stress-maat en deze A.D.C.-maten geen relatie gevonden wordt.

Hoofdstuk 8

1. Strikt genomen behoort tot de hypothesevorming eveneens datgene wat gezegd is over de 'spontaniteitsparadox' en 'de illusie van de persoonlijke stijl' (4.4.).
2. De effecten, die in specificatie 2 zijn genoemd, zijn uiteraard gebonden aan het vormingsmodel, waaraan de betreffende afhankelijke variabelen en de situationele variabelen zijn gekoppeld.

Hoofdstuk 9

1. Zoals men uit de bijlagen 9.1 en 9.2 kon aflezen heeft de opvoedingsattitude (Opa) zowel in $S-R_S$ als in $S-R_N$ een effect in de

voorspelde richting. Dit resultaat geeft opnieuw aanleiding om te veronderstellen dat een inhoudelijk gedefiniëerde opvoedingsattitude (ideologische houding ten opzichte van pedagogische doelstellingen) alleen iets uitzegt over het gedrag dat men schriftelijk bij nader inzien wil vertonen. Deze veronderstelling wordt nog versterkt door het feit dat deze opvoedingsattitude (Opa) ook ten aanzien van het spontane gedrag een effect heeft in de voorspelde richting bij die groep respondenten, die ook in hun eigen directe leefwereld een behoefte aan een ordelijk gestructureerde werkelijkheid hebben (BSO x Opa). Bij diegenen, die indirect zeggen de chaos te prefereren, zegt hun opvoedingsattitude niets uit over hun feitelijk spontaan gedrag, wel over hun nagestreefd gedrag. Deze uitleg geeft tevens een interpretatie van de grondhouding (BSO x Opa). Deze grondhouding is "genuïn" bij BSO_L - Opa_L (genuïn conservatief) maar in tegenstelling tot de verwachting ook "genuïn" bij BSO_L - Opa_H (de pseudo-progressieven).

2. Als men twijfelt aan de schaalbaarheid van de I (inductie)-maat, kan men I3 (geen inductie) weglaten en van de overige categorieën een ratio-maat samenstellen waarbij men dan optelt over de situaties.

In overeenstemming met de bevindingen van Flanders t.a.v. I (indirect) - D (direct) ratio (vgl. Veenman, 1975) werd door ons een Sociale - Inductie Ratio vastgesteld:

$$S.I.R. = \frac{I_1 + I_2}{I_1 + I_2 + I_4 + I_5}$$

Het toetsen van de persoonsvariabelen aan deze maat levert echter geen uitkomsten afwijkend van beschreven resultaten.

Hoofdstuk 10

1. Het onderscheid dat wij hebben gemaakt tussen de categorieën 8a (onecht vragen) en 8b (echt vragen) is een gevolg van de "context". Het bleek overduidelijk dat de vraag: "Hoe kun je dat doen?" gevolgd door de uitspraak "je weet toch dat het niet mag" (cat.7) een totaal andere vraag is dan diezelfde vraag gesteld in het ver-

band van "Is er misschien iets gebeurd?" (cat.6). Omdat 8a en 8b zo duidelijk onderscheiden zijn, is het ook mogelijk, dat beide in de analyse achteraf tot twee totaal verschillende gedragssegmenten gaan behoren (resp. S4 en S1).

2. Heijnen (1977) heeft getracht om - zonder theoretische notatie vooraf in de vorm van een categorieënschema - zuiver inductief een aantal empirische gedragssegmenten uit gelijksoortig materiaal te construeren.

Daartoe werden in eerste instantie per situatie 40 willekeurige reacties in betekeniseenheden "verknipt". Twee codeurs sorteerden deze "knipsels" naar gelijksoortigheid van betekenis. De aldus ontstane categorieën werd geen "benaming" toegekend vanuit een theoretisch kader om er voor te zorgen dat verbaal gedrag niet onmiddellijk als "begrippen" werden "gelabeld". Ze kregen een benaming vanuit de concrete inhoud van de betekeniseenheid. De aard van de situatie bepaalde deze benaming meestal. Vervolgens werd iedere betekeniseenheid nog een keer beoordeeld, maar nu in het licht van het betekenisgeheel (de reactie) waaruit de betreffende eenheid voortkwamen. De overeenstemmingsindex (κ van Cohen, 1960) bleek redelijk en varieerde van .76 tot .87).

3. Overzicht

Aantal elementen per reactie	Aantal reacties (freq.)	Aantal elementen (freq.)
1	7	7
2	97	194
3	123	369
4	128	512
5	120	600
6	72	432
7	30	2310
8	13	104
9	4	36
10	2	20
16	1	16
Totaal	597	2500

4. Zowel de π -coëfficiënt van Scott (1955) als de κ -coëfficiënt van Cohen (1960) baseren zich uitsluitend op de verdeling van scores over de categorieën. De coëfficiënten zeggen weinig uit over de "interrater" betrouwbaarheid met betrekking tot één categorie. òf per item (Hetteema, 1972, 46) òf per index (vgl. Veenman, 1975, 113) òf per totaalscore groepslid (vgl. Meertens, 1976, 240), kan gebruik gemaakt worden van variantieanalyse (vgl. Winer, 1971, 284).

5. Het volgende voorbeeld laat zien, dat bij een vergelijking van een φ -maat en een $\cos. \pi$ maat (tetrachorische correlatie-coëfficiënt) op hetzelfde materiaal toegepast, de $\cos. \pi$ inderdaad maximaal (=1) is, terwijl de φ dan niet hoger reikt dan .41. De verdeling van de aan- (+) en afwezigheid (-) van resp. cat.1 en cat.2 bij 100 reacties is als volgt:

		cat. 1		
		-	+	
cat. 2	+	1	9	10
	-	59	31	90
		60	40	100

$$\varphi = \frac{600}{60 \times 40 \times 10 \times 90} = \frac{1}{\sqrt{6}} = .41 \quad // \quad \cos. \pi = \frac{180^\circ}{1 + \sqrt{600}} = 70^\circ = 1.00$$

In tegenstelling tot de $\cos. \pi$ associatiemaat treedt bij φ een verlaging van de mate van associatie op, welke kan leiden tot een kunstmatige verhoging van het aantal factoren na factorisering van een φ -correlatiematrix.

6. Als controle-onderzoek op de ITEMA-analyse hebben we nog een andere analyse toegepast op de matrix van o/l scores. De afdeling methode en technieken van het psychologisch instituut te Leiden (vgl. De Leeuw, 1973) heeft een componentenanalyse voor categorische data ontwikkeld (vgl. ook Torgerson, 1958, hoofdstuk 8). In afwijking van de "gewone" principale componentenanalyse wordt

niet uitgegaan van de verhouding tussen de "between" en "within" kwadraten (B/W) maar van de verhouding tussen "between" en "total" (B/T). B/W is een monotoom stijgende functie van B/T voor B/T tussen 0 en 1; immers $B/W = \frac{B}{T-B} = \frac{B/T}{1-B/T}$.

Toepassing van deze analyse - waarvoor wij de medewerking van dr. W. van der Kloot uit Leiden zeer op prijs hebben gesteld - geeft nagenoeg dezelfde resultaten als de ITEMA analyse, zodat wij ons voor de verdere analyse blijven baseren op ITEMA analyse.

7. De factorstructuur is uiteraard niet onafhankelijk van de condities in het materiaal. Op de belangrijkste condities: situaties (G-P); setting (PARTCOMPIN-TOTGROCO); situatiepositie (G/P vs. P/G); reactiepositie (R/I vs. I/R) en meetmomenten (m_1 vs. m_2) hebben wij afzonderlijke analyses uitgevoerd. Het zou tevervoeren om al deze analyses met hun rotatie (ROTA-programma) naar het totaal-generaal en de daarbij behorende technische problemen te bespreken. Wel is duidelijk geworden dat met name de situaties (Guus en Paul) verantwoordelijk zijn voor het ontstaan van factorpolen in factor I en factor III. Wij kunnen dit het beste illustreren door een vergelijking van de percentages waarmee een categorie voorkomt in het totaal van de reacties.

	P (Guus)	P(Paul)	Tot Gen.
factor I: S1: cat. 6	38	24	31
cat. 8B	46	27	37
S2: cat. 10	10	20	15
cat. 13	17	41	29
factor III: S4: cat. 4	12	09	10
cat. 7	22	15	19
8A	34	15	25
S2: cat. 3	29	57	43
5	07	17	12

8. Men zou kunnen stellen dat het probleem van segmentbreedte en reactielengte niet zo elegant is opgelost, omdat de correcties nà elkaar plaatsvinden.

Een meer elegante oplossing zou zijn, om de marginalen 0 te maken en te standaardiseren, analoog aan de variantie-analyse:

$$(x_{rk} - \bar{x}) = (\bar{x}_r - \bar{x}) + (\bar{x}_k - \bar{x}) + (x_{rk} - \bar{x}_r - \bar{x}_k + \bar{x})$$

In ons voorbeeld wordt de gecorrigeerde score aldus verkregen:

voor $x_{1,1}$ $(2 - 1,5) = (2,5 - 1,5) + (1,2 + 1,5) + (2-2,5-1,2+1,5)$

0,5	=	1,0	+	-0,3	+	-0,2
nieuwe score	reactie-	segment-		interactie-effect		
t.a.v. totaal	lengte-	breedte-		= gecorrigeerde		
gemiddelde	effect	effect		score		
	(rij)	(kolom)				

Het nadeel van deze oplossing is dat gecorrigeerd wordt voor een empirische segmentbreedte i.p.v. voor een theoretische segmentbreedte, die gedefinieerd wordt door het theoretisch aantal categoriële elementen per segment.

9. In dit geheel past ook het begrip "social access" (Flanders, 1960; door Van Bergeijk (1971) vertaald als "sociale speelruimte" (vgl. ook Veenman, 1975, 28). Sociale speelruimte maakt initiatief gedrag van LL, mogelijk, zodat in deze studie (Wylderbeek!) de TOTGROCO structuur gekozen is.
10. Wij gebruiken deze bizarre afkortingen om ons te distantiëren van de verschillende systemen, die in het onderwijs gangbaar zijn (zoals bv. Jena-plan onderwijs, natuurlijke methode, Freinet-onderwijs etc., aangezien deze systemen bij de plaatselijke "invulling" een zeer variërende inhoud kunnen krijgen.
11. *Homogeniteit vs. heterogeniteit van de onderwijssetting*
Homogeniteit resp. heterogeniteit heeft betrekking op de afstemming van de taakstructuur binnen het onderwijsleerproces op de organisatie van dat leerproces.
In het "contingency model" van leiderschapseffectiviteit (Fiedler, 1964; 1978) behoort de taakstructuur weliswaar tot de "situational control", maar het betreft hier vnl. de moeilijkheidsgraad en de doorzichtigheid van de taak en bovendien wordt niet gesproken over de afstemming van deze taakstructuur op de andere

facetten van de situatie.

Mij is weinig literatuur bekend m.b.t. deze afstemmingsproblematiek binnen het onderwijs. Wel is in dat onderwijs reeds enige tijd (vgl. Kelly 1974 en 1975) sprake van een afstemming van treatmentvariabelen (waarin de taakstructuur) op de "aptitude" van leerlingen (A.T.I.) of van afstemming van het lestype (open-gesloten) op het gedrag van de leerkracht (flexibiliteit: Flanders, Soar en Veenman) maar dit betreft niet de afstemming van de taakstructuur op de organisatie van het onderwijs. Toch is deze problematiek binnen de vernieuwing van het basisonderwijs momenteel het belangrijkste probleem (vgl. Doise, 1980). Enerzijds wil men doelstellingen realiseren op langere termijn (bv. basisvaardigheden van sociale interactie) anderzijds is men verplicht in verband met het vervolgonderwijs (en de eisen van de maatschappij in het algemeen) cognitieve leerdoelstellingen op korte termijn te realiseren. Dit leidt tot spanningen (vgl. Neubauer, 1974).

Het inbouwen van een proefwerk in een overigens progressieve organisatie van het onderwijsleerproces (vgl. Jenaplan-systeem) is het scheppen van een heterogene setting. Deze combinatie is aan discussie onderhevig, is theoretisch denkbaar, maar heeft zich in de praktijk van de onderwijsleersituatie nog onvoldoende uitgekristalliseerd. Zulk een combinatie kan evenwel ook ongekende mogelijkheden hebben.

Het omgekeerde komt in het huidige onderwijs ook vaak voor. Rondom een bestaande overwegend traditionele taakstructuur wordt een progressieve onderwijsleerorganisatie opgeroepen. Evenals in het voorgaande geval gebeurt dit onder de druk van de omstandigheden. In dit geval zijn de omstandigheden niet het vervolgonderwijs of de maatschappij, maar het initiatiefgedrag van de leerlingen zelf. Dit initiatiefgedrag verstoort in veel gevallen de traditionele organisatie en men hoopt door het construeren van een progressieve organisatie dat initiatiefgedrag te kunnen legitimeren. Binnen het progressieve onderwijs zoekt men, geschrokken door slechte resultaten of doordat men slechts probleemkinderen aantrekt, die binnen het traditioneel onderwijs niet gedijen, naar taakstructuren die eerder passen bij een traditionele organisatiestructuur. Binnen het traditionele onderwijs zoekt men

naar een progressieve organisatie, die de bestaande taakstructuur kan legitimeren. Op deze wijze zal op den duur een nieuw evenwicht ontstaan. Een belangrijk punt zal zijn, hoe harmonisch een zg. heterogeen klimaat gestalte zal krijgen. Een nog belangrijker punt zal zijn, hoe de leerkracht getraind kan worden in het werken in heterogene klimaten. Mr. Raskin, in het onderzoek van Lewin, Lippitt en White (1939), heeft aangetoond, dat inoefening van zulke klimaten nog geen garantie is voor het adequaat omgaan met dergelijke onderwijsleersituaties.

12. Vergelijk de instructie van het Wylderbeekonderzoek "Rene is een nogal dominerend type"; Klaas heeft al de hele morgen zitten vervelen".

13. Het begrip omgevingsvariabele heeft de volgende structuur:

De *setting* van het onderwijsproces wordt gevormd door de

- organisatiestructuur en de
- taakstructuur van het onderwijsleerproces.

Wanneer de taakstructuur is afgestemd op de organisatiestructuur spreken we van een homogene setting. Zo niet, dan is de setting heterogeen.

Het *onderwijs* of *vormingsklimaat* wordt gevormd door de *setting* (organisatie + taakstructuur) en de *gedragssituatie* (van de leerling). Wanneer de gedragssituatie past in de (homogene) setting spreken we van een *homogeen klimaat*. In het andere geval van een *heterogeen klimaat*.

Deze definitie van klimaat wijkt af van de - overigens op zich niet duidelijke - definitie van klasseklimaat.

Flanders (1965, 3) hanteert het begrip klimaat als "de houding van de leerlingen als groep ten opzichte van leerkracht en hun eigen klas". Veenman (1975, 125) die bovenstaande definitie bespreekt, definieert klimaat als: "de gemeenschappelijke attitudes ten aanzien van de leerkracht in de klas, die leerlingen ondanks individuele verschillen gemeen hebben".

Onze definitie wijkt ook wat af van wat traditioneel onder "social climate" of "group atmosphere" (vgl. Lippitt en White, 1943) wordt verstaan. Het gaat in deze studies vnl. om de leider-schapsstijl, die bepalend is voor de "group-atmosfeer", terwijl

het bij ons gaat om o.a. het gedrag van de leerling (volgeling) dat bepalend zou kunnen zijn voor het gedrag van de leerkracht.

14. Door expliciet te vragen naar feitelijkheden en belevingen is het mogelijk dat respondenten een voorkeur geven aan een van beide bij het beschrijven van probleemsituaties. Het kan in verband met de relatie tussen structuur en inhoud interessant zijn om na te gaan in hoeverre cognitieve complexiteit als structurele maat samenhangt met de inhoudelijke aard van de gegenereerde constructen.
15. Was in fase 2 van de Rep-test a.h.w. een differentiatieproces ingebouwd doordat uit de vergelijking van prikkels attributen werden gegenereerd, in fase 3 wordt een integratieproces nabootst doordat telkens t.a.v. één prikkel(situatie) verschillende attributen ter beoordeling worden aangeboden. Zeker wanneer de attributen een bepaalde mate van tegenstrijdige informatie bevatten is het mogelijk dat complexe prikkels worden opgebouwd. Op deze wijze voldoet de Rep-test aan de voorwaarden die wij in 7.5. gesteld hebben aan een algemene test voor perceptuele complexiteit, temeer omdat in fase 3 tevens impliciet een articulatieproces plaatsvindt, doordat achtereenvolgens op hetzelfde attribuut verschillende situaties worden beoordeeld.
16. Naar aanleiding van de suggestie in paragraaf 10.3. dat de P-G conditie binnen de situatiepositievariabele in beide condities van de setting een homogeen klimaat oproept, terwijl de G-P conditie een heterogeen onderwijsklimaat constitueert, zou de stelling te verdedigen zijn dat de scores in de P-G conditie meer "generaliseerbaar" zijn dan in de G-P conditie. De setting is eenzinniger in de P-G conditie en zou op grond daarvan meer variatie kunnen verklaren. De personen weten beter waar ze aan toe zijn, terwijl in de G-P conditie niet duidelijk is of de persoon reageert op de setting dan wel op de daarin heterogeen geneste situatie. Kortom de klassieke generaliseerbaarheidscoefficienten ($VR_{(p)}$) en ($VR_{(s)}$) zijn groter in P-G dan in de G-P conditie. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de schattingen van de variantiecomponenten en de generaliseerbaarheidscoefficienten

voor het totaal, de G-P en P-G conditie m.b.t. de 7 gedragssegmenten.

G-P
Tot
P-G

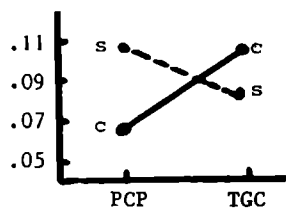
Vm%	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
p	.02 .09 .22	.03 .00 .05	.03 .00 .00	.00 .05 .21	.00 .00 .00	.08 .00 .00	.00 .00 .10
m	.05 .01 .00	.00 .00 .00	.00 .00 .00	.00 .00 .01	.00 .01 .00	.00 .00 .00	.03 .00 .00
s	.07 .00 .03	.13 .02 .28	.26 .44 .60	.16 .05 .00	.19 .00 .10	.15 .00 .03	.12 .00 .15
pxm	.00 .00 .00	.04 .00 .00	.00 .00 .01	.04 .05 .04	.09 .02 .00	.00 .00 .00	.04 .00 .00
pxs	.28 .28 .13	.15 .45 .27	.19 .21 .11	.16 .14 .05	.18 .36 .22	.40 .52 .94	.30 .32 .01
mxs	.00 .00 .00	.00 .00 .00	.00 .00 .00	.01 .00 .00	.00 .00 .00	.01 .00 .00	.00 .00 .00
res.	.58 .62 .62	.65 .53 .40	.52 .35 .28	.63 .70 .69	.53 .62 .68	.36 .48 .03	.51 .68 .74
VR _(p)	.08 .27 .53	.09 .00 .17	.13 .00 .00	.00 .19 .49	.00 .00 .00	.24 .00 .00	.00 .00 .35

Deze tabel laat duidelijk zien dat een substantieel deel van de oorspronkelijke pxs gedefinieerd moet worden als interactie tussen situatiepositie (vgl.p) en setting (s), hetgeen neerkomt op een situationeel effect. Er blijft echter na aftrek van dit effect nog een hoge pxs component bestaan en dit geldt wisselend voor de diverse gedragssegmenten. Ofschoon niet duidelijk, is er een zekere tendens aanwezig (vgl. VR_(p)) dat generaliseerbaarheid in de P-G conditie inderdaad groter is.

17. Gedachtig het woord van Finn (1974). "In every case, it is critical that the variables of any set share a *common conceptual meaning*, in order for the multivariable results to be valid" (o.c. 4), hebben wij voorzichtigheidshalve iedere afhankelijke variabele binnen een vormingsmodel apart getoetst. Het zou theoretisch te verdedigen zijn geweest dat de afhankelijke variabelen binnen ieder vormingsmodel een gemeenschappelijke betekenis hadden, maar wij achten de modellen nog niet zodanig ontwikkeld dat die gemeenschappelijke betekenis evident is.
18. Bij de generaliseerbaarheidsstudies (vgl. hoofdstuk 4 en 6) is reeds gebleken dat $V.R. (p)$ als een uitdrukking van de intercorrelaties tussen de "within-subject" variabelen relatief (t.o.v. $V.R. (s)$) klein is. Op grond hiervan kon reeds verondersteld worden, dat er geen sprake zou zijn van hoge correlaties en derhalve ook niet van enige systematiek in de correlaties.
19. Het lijkt een teken van tegenspraak als in dit Peter Kanisonderzoek wordt gesteld, dat simplexen meer S_7 gedrag zullen vertonen dan complexen. S_7 gedrag is vergelijkbaar met C-gedrag in het Wylderbeekonderzoek. In het Wylderbeekonderzoek werd gesteld dat D.I.C._I (integratief simplexen) juist minder C-gedrag zouden vertonen. Tegen deze verwachting in (vgl. hoofdstuk 9) waren de simplexen meer sociaal-integratief. Wij hebben deze uitslag trachten te verklaren door te verwijzen naar de interactie van D.I.C. met B.S.O. (behoefte aan orde en structuur). Men moet echter ook bedenken, dat in het Wylderbeekonderzoek geen PARTCOMPIN setting bestond. In de daar aanwezige meer impliciete TOTGROCO setting verwachten we het resultaat, zoals wij dat in het Wylderbeekonderzoek omschreven hadden. Zowel de resultaten in dat onderzoek als de toevoeging van de PARTCOMPIN setting hebben ons doen besluiten om in deze hypothesen te formuleren, dat sociaal-integratief gedrag - zeker in een conservatieve onderwijssetting - gekoppeld is aan cognitieve simpliciteit.

20. Dat de factor "metingen" een storende variabele is m.b.t. S_7 , kunnen we illustreren aan de hand van de hypothetisch gestelde interactie tussen D.D.C. en setting.

Er bestaat nl. wel een significante interactie tussen D.D.C._s x setting x meting. Univariate $F = 3.44$ ($p < .07$ bij conservatieve toetsing). Dit betekent in concreto, dat bij de 2e meting, wanneer wij sociaal-integratief gedrag procesmatig kunnen verwachten, de simplexen in *P.C.P.* meer sociaal-integratief zijn dan de complexen, terwijl het omgekeerde in mindere mate het geval is in *T.G.C.* Aldus.



LITERATUUR REFERENTIES

- Abelson, R.P., Modes of Resolution of belief dilemma's. *Journal of conflict resolution*, 1959, 3, 343-352.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson D.J. en Sanford R.N., *The authoritarian personality*. Harper and Row, New York, 1950.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. en Sanford R.N., *The authoritarian personality*. The Norton Library, New York, 1969.
- Alker, H.A., Is personality situationally specific or intrapsychically consistent ? *Journal of Personality*, 1972, 40, 1-16.
- Alker, H.A., Is personality situationally specific or intrapsychically consistent ? In: Endler, N.S. en Magnusson, D.: *Interactional psychology and personality*. Wiley and Sons, New York, 1976, p.564-577.
- Allport, G.W., Traits revisited. *American Psychologist* 1966, 21, 1-10.
- Amidon, E. en Hunter, E., *Improving teaching*. The analysis of classroom verbal interaction. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1967.
- Anderson, H.H., Domination and socially integrative behavior in teacher's contact with children. *Child Development*, 1939, 10, (2), 73-81.
- Anderson, J.S. en Wright, H.F. (eds). *Child behavior and development*. McGraw Hill, New York, 1943, p.459-483.
- Anderson, H.H., Studies in dominative and socially integrative behavior. *American Journal of Orthopsychiatry* 1945, 15, 133-139.
- Anderson, H.H., Brewer, J.E. en Reed, M.F., Studies of teacher's classroom personalities, III. Follow up studies on the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. *Applied Psychology Monographs*, Stanford, Calif., 1946, 11, 3-156.
- Angyal, A., *Foundations for a science of personality*. Cambridge Mass., 1958 (4e druk) (oorspronkelijk: The Commonwealth Fund, New York 1941).
- Argyle, M., Alkema, Fl. en Gilmour R., The communication of friendly and hostile attitudes by verbal and non-verbal signals. *European Journal of Social Psychology*, 1971, 1, (3), 385-402.

- Argyle, M. en Little, B.R., Do personality traits apply to social behavior ? In: Endler, N.S. en Magnusson, D.: *Interactional psychology and personality*. Wiley and Sons, New York, 1976, 30-57.
- Aronfreed, J., The nature, variety, and social patterning of moral responses to transgression. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1961, 63, 223-241.
- Aronfreed, J., The concept of internalization. In: Goslin, D. (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally, Chicago, 1969.
- Asch, S.E., Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1946, 41, 258-290.
- Bagozzi, R.P., en Burnkrant, R.E., Attitude organization and the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 913-929.
- Bales, R.F., *Interaction process-analysis*. Addison-Wesley, Cambridge Mass., 1950.
- Bales, R.F., Task roles and social roles in problemsolving groups. In: Maccoby, E.E., Newcomb, T.M. en Hartley, E.L. (eds): *Readings in social psychology* (3e ed.) p.437-444. Holt, Rinehart en Winston, New York, 1958.
- Bales, R.F., *Personality and interpersonal behavior*. Holt, Rinehart en Winston, New York, 1970.
- Bandura, A., *Social learning theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.
- Bannister, D. en Mair, J.M.M. *The Evaluation of Personal Constructs*. Academic Press. London 1968.
- Bany, M.A., en Johnson, L.V., *Classroom group behavior*. The Macmillan Co., New York, 1964.
- Barron, F., Complexity-simplicity as a personality dimension. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1953, 48, 163-172.
- Bartels, K., Pädagogischen Bezug. In: Speck, J. und Wehle, G. (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. II. München, 1970.
- Bastine, R., Charlton, M., Grässner, D. en Schwärzel, W., Konstruktion einer "Fragebogens zur direktiven Einstellung" van Lehrern (FDE). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1969, I (3), 176-189.

- Bastine, R., Eckert, J., Schmook, C., Bischoff en Charlton, M.,
Beiträge zur Konstrukt-Validierung des Fragebogens zur direktiven
Einstellung (FDE). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und
Pädagogische Psychologie*, 1970, II, (1), 47-59.
- Baudelot, Chr. en Estabiet, R., *L'école capitaliste en France*.
Paris, 1971.
- Beez, W.V., Influence of biased psychological reports on teacher
behavior and pupil performance. In: Morrison A. en Mc.Intyre D.
(eds.) *Social Psychology of Teaching*, Penguin Books, 1972.
- Bell, R.Q., A Reinterpretation on the direction of effects in
studies of socialization. *Psychological Review*, 1968, 75, 81-95.
- Bem, D.J. en Allen A. On predicting some of the people some of the
time: the search for cross-situational consistence in behavior.
Psychological Review, 1974, 81, (6), 506-520.
- Bem, D.J. en Funder D.C., Predicting more of the people more of the
time: the search for cross-situational consistencies in behavior.
Psychological Review (in press).
- Berelson, B., *Content analysis in communication-research*. Free Press,
Glencoc, Illinois, 1952.
- Berger, P.L. en Luckman, Th., *The social construction of reality;
a treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday, Garden City,
New York, 1966.
- van Bergeijk, J., *Didactisch handelen*. Wolters-Noordhoff, Groningen,
1971.
- Berlyne, D.E., *Conflict, arousal and curiosity*. Mc.Graw Hill, New
York, 1960.
- Berlyne, D.E., *Structure and direction in thinking*. Wiley and Sons,
New York, 1965.
- Bieri, J., Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior.
Journal of abnormal and social Psychology, 1955, 51, (2), 263-268.
- Bieri, J., Cognitive complexity and personality development. In:
Harvey, O.J. (ed.): *Experience, Structure and adaptability*.
Springer, New York 1966^a, p.13-37.
- Bieri, J., Atkins, A.L., Briar, S., Leaman, L.L., Miller, H. en
Tripodi, T., *Clinical and social judgement : The discrimination
of behavioral information*. Wiley and Sons, New York, 1966^b.

- Blumer, H., Society as symbolic interaction. In: Rose, A.M.: *Human Behavior and social processes*. Boston, 1962, p.179-192.
- Blumer, H., *Symbolic interactionism*. Perspective and method. Printice Hall, Englewood Cliffs, New York, 1969.
- Bock, R.D., Contributions of multivariate experimental designs to educational research. In: Cattell (ed.): *Handbook of multivariate experimental Psychology*. Rand Mc., Chicago, 1966, 820-840.
- Bonarius, J.C.J., Research in the personal construct theory of George Kelly. In: Maher, B.A., (ed.). *Progress in Experimental Personality Research*. Vol.2. (1-46). Academic Press. New York, 1965.
- Boon van Ostade, A.M., *De iteratieve clusteranalyse*. Academisch proefschrift, Nijmegen, 1969.
- Borgatta, E.F. en Lambert, W. (eds.), *Handbook of personality theory and research*. Rand Mc. Nally, Chicago, 1968.
- Bowers, K.S., Situationism in psychology: An analysis and critique. *Psychological Review*, 1973, 80, 307-336.
- Bracht, G.H., Experimental factors related to aptitude-treatment interactions. *Revue Educational Research*. 1970, 40, 627-645.
- Brandstätter, J. en Montada, L., *Erziehungsleitende Implikationen der Erziehungsstilforschung*. Referat Trierer Erziehungsstilsymposion, 1976.
- Brezinka, W., Ueber Erziehungsbegriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1971^a, 4, 567-576.
- Brezinka, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 1971^b.
- Brickenkamp, R., Zur Förderung und Messung Kreativen Verhaltens. In: Krohne, H.W.: *Fortschritte der Pädagogischen Psychologie*. Heft 72; Beihefte Zeitschrift für Psychologie und Erziehung. Ernst Reinhardt Verlag, München, 1975.
- Brod, D., Kernoff, F. en Terwilliger, R.F., Anxiety and Semantic differential responses. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 68, 570-574.
- Brown, R., *Social Psychology*. Free Press, New York, 1965.
- Buis, Th.J.M., Implications of a logical hierarchy of social perspective taking levels for stimulation of social development. *Abstract European Contact Workshop*, Nijmegen, University, 1976.
- Bijlsma, K. en Van der Kley, P., Naar een sociologische benadering

- van de onderwijsleersituatie. In: Van der Kley, P. en Wesselingh, A. (Red.) *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Universitaire Pers, Rotterdam, 1975. (boekaflevering 1975 van Mens en Maatschappij).
- van Calcar, C. en Tellegen, B., *Gedragsbeoordeling en prestatie*. Pedagogisch Centrum, Enschede, 1967.
- Campbell, N., The Elementary school teacher's treatment of classroom problems. In: Rogers, C.R.,: *The clinical treatment of problem child*. Boston, 1939, 224-225.
- Campbell, D.T. en Fiske, D.W., Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 81-105.
- Carmichael, L., *Carmichael's manual of child psychology* (Third edition by P.H. Mussen (ed.)). Wiley and Sons, New York, 1970.
- Carroll, J.B., The effect of difficulty and chance success on correlations between items or between tests. *Psychometrika*, 1945, 10, 1-19.
- Carroll, J.B., The nature of data, or how to choose a correlation coefficient. *Psychometrika*, 1961, 26 (4), 347-371.
- Carroll, J.B. en Chang, J.J., Analysis of individual differences in multidimensional scaling via an N-way generalization of Eckhart-Young decomposition. *Psychometrika*, 1970, 35, 283-319.
- Child, I.L., Socialization. In: Lindzey, G. (ed.), *Handbook of Social psychology*, vol.2, 655-692. Addison-Wesley, Cambridge Mass., 1954.
- Cohen, J., A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological measurement*, 1960, 20, 37-46.
- Cohen, J., Weighted Kappa : nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 1968, 70, 213-220.
- Cohen, R., *Systematische Tendenzen bei Persönlichkeitsbeurteilungen*, Eine empirische Untersuchung. Verlag Hans Huber, Bern, 1969.
- Cohen, R., Eine Untersuchung zur diagnostischen Verarbeitung widersprüchlichen Informationen. *Psychologische Forschung* 1967, 30, 211-225.
- Cohen, R. en Schümer, R., *Eine Untersuchung zur sozialen Urteilsbildung I*. Die Verarbeitung von Informationen unterschiedlichen Konsonanz. Unveröffentlichtes Manuskript Hamburg 1967.

- Corten, J.J.R.M., *Het docentengedrag : een eerste aanzet tot bestudering vanuit sociologische perspectief*. Werkgroep Onderwijs-sociologie, Nijmegen, 1972.
- Crockett, W.H., Cognitive complexity and impressionformation. In: Maher, B.A. (ed.) : *Progress in experimental personality research Vol. II*. p.47-90. Academic Press, New York, 1965.
- Cronbach, L.J., *Educational Psychology*, Harcourt, Brace and World, New York, (1954). 1963².
- Cronbach, L.J. en Gleser, G.C., Assessing similarity between profiles. *Psychological Bulletin*, 1953, 50, 456-473.
- Cronbach, L.J., Rajaratnam, N. en Gleser, G.C., Theory of generalizability : a liberation of reliability theory. *The British Journal of Statistical Psychology*, 1963, XVI (2), 137-163.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H. en Rajaratnam, N., *The dependability of behavioral measurements : Theory of generalizability for Scores and Profiles*. Wiley and Sons, New York, 1972.
- Cronbach, L.J. en Snow, R.E., *Final report : Individual differences in learning ability as a function of instructional variables*. Stanford University, Stanford, 1969.
- Crowne, D.P. en Marlowe, D., *The approval motive*. Wiley and Sons, New York, 1964. van Dale (zie Kruyskamp, C.)
- Davis, E.E. en Viernstein, N., Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1971, IV (3), 194-216.
- Deen, N., *Totaliteitsonderwijs*. Een beschouwing betreffende achtergronden, toepassing en toepasbaarheid in het Nederlandse basisonderwijs. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1968. Mededeling nr.75 van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.
- Dewey, J., *The child and the curriculum*. University of Chicago Press, Chicago, 1903, 1963.
- Diekstra, R.F.W., *Crisis en gedragskeuze*. Een theoretische en empirische bijdrage tot het zelfmoordprobleem. Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1973.
- Dignan, H., Ego identity and maternal identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, I, 476-483.

- Doise, W., *Groups and individuals : explanations in social psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 1978.
- Doise, W., De sociale opbouw van de intelligentie : van een postulaat naar proefondervindelijk onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57 (2), 49-60.
- Doise, W., Mugny, G. en Perret-Clermont A.N., Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 1975, 5, 367-383.
- Ekehammar, B., Interactionism in personality from a historical perspective. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 1026-1048.
- Endler, N.S., Hunt, J.M. en Rosenstein, A. An S-R Inventory of anxiousness *Psychological Monographs* 1962, no.536.
- Endler, N.S., Estimating variance components from mean squares for random and mixed effects analysis of variance models. *Perceptual and Motor Skills*, 1966, 22, 459-570.
- Endler, N.S., The person versus the situation - a pseudo issue ? A response to Alker. *Journal of Personality*, 1973, XLI, 287-303.
- Endler, N.S., Estimating variance components from mean squares for random and mixed effects analysis of variance models. In: Endler, N.S. en Magnusson D. : *Interactional Psychology and Personality*. Wiley and Sons, New York, 1976, 412-423.
- Endler, N.S., *Situational aspects of interactional psychology*. Paper prepared for a symposium on the situation in Psychological Theory and Research at Lovik, Stockholm, Sweden, Juni 1979.
- Endler, N.S. en Magnusson D., Toward an interactional psychology of Personality. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 956-974.
- van Erp, M. en Soutendijk, S., *Sociaal milieu en lesgebeuren : een literatuuronderzoek*, Van Gennep, Amsterdam, 1973.
- Ex, J., *Situatieanalyse en sociaal-psychologisch experiment*. Academisch proefschrift, K.U. te Nijmegen, Brand, Bussum, 1957.
- Feger, H., *Skalierte Informationsmenge und Eindrucksurteil*. Huber, Bern, 1972.
- Fend, H., *Sozialisierung und Erziehung*. Beltz Verlag, Weinheim, 1969.
- Fend, H., *Konformität und Selbstbestimmung*, Beltz Verlag, Weinheim, 1971.
- Feshbach, N.D., Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal of*

- Educational Psychology*, 1969 60 (2), 126-132.
- Fiedler, F.E.A., A contingency model of leadership effectiveness.
In: Berkowitz, L. (ed.) : *Advance in experimental social psychology*. Vol.I. 149-190. Academic Press, New York, 1964.
- Fiedler, F.E.A., The contingency model and the dynamics of the leadership process. In: Berkowitz L. (ed.) *Advances of Experimental Psychology*. Academic Press, New York, 1978, vol.II, 59-112.
- Fiedler, F.E.A., Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 735-744.
- Finn, J.D., *A general model for multivariate analysis*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974.
- Finn, J.D., *Multivariate : Univariate and multivariate analysis of variance, covariance, regression and repeated measures*. Version VI. Department of educational psychology, State University of New York at Buffalo, 1977.
- Fishbein, M., *Readings in attitude theory and measurement*. Wiley and Sons, New York, 1967.
- Fishbein, M. en Ajzen, I., *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading Mass., 1975.
- Fittkau, B. Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1969, I, 77-92.
- Flanders, N.A., Diagnosing and utilizing social structure in classroom learning. In: Henry, N.B. (ed.) : *The Dynamics of instructional groups*. The fifty-ninth Yearbook of the national society for the study of education. The University of Chicago Press, Chicago, 1960, 187-217.
- Flanders, N.A., Some relationships among teacher influence, pupil attitudes, and achievement. In: Biddle, B.J. en Ellena, W.J. (eds.) : *Contemporary research on teacher effectiveness*. Holt, Rinehart and Winston, 1964, 196-231.
- Flanders, N.A., Some relationships among teacher influence, pupil attitudes and achievement. In: Amidon, E.J. en Hough J.B. (eds.) : *Interaction analysis: theory, research and application*. Addison-Wesley, Reading Mass. 1967, 217-242.

- Flanders, N.A., *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley, Reading Mass., 1970.
- Fleishman, E.A. en Harris E.F., *Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover*. *Personnel Psychology*, 1962, 15, 43-56.
- Fleishman, E.A., Harris, E.F. en Burt, H.E., *Leadership and supervision in industry : an evaluation of a supervisory training program*. The Ohio State University Columbus, Ohio, 1955.
- Frenkel-Brunswik, E., Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 1950, 18, 108-143.
- Gage, N.L., *Paradigms for Research on Teaching*. In: Gage, N.L. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Rand Mc. Nally en Co., Chicago, 1963.
- Gerbner, G., Holsti, O.R., Krippendorff, K., Paisly, W.J. en Stone, P.J. (eds.), *The analysis of communication content*. Wiley and Sons, New York, 1969.
- Gerbner, G., *The analysis of communication content*. Wiley and Sons, New York, 1969.
- Gerets, J.P., *Uitgaan van het kind, maar van welk kind ? J.S.W.-Jeugd in School en Wereld*. 1978, 63 (4), 161-168.
- Gerris, J.R.M., *Ontwikkeling en fundering van onderwijsdoelstellingen voor de stimulering van de sociaal-cognitieve ontwikkeling*. Intern rapport, K.U. Nijmegen, 1976.
- Getzels, J.W., *A social psychology of Education*. In: Lindzey, G. en Aronson, E. (eds.). *The Handbook of Social Psychology Vol.V*. Addison-Wesley, Reading Mass., 1969.
- Getzels, J.W. en Thelen, H.A., *A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system*. In: Morrison, A. en McIntyre, P., *Social Psychology of Teaching*, Penguin books Ltd. 1972.
- Gielen, J.J. en Strasser, S., *Grondbeginselen ener opvoedkunde voor de tweede leerkring*. Malmberg, Den Bosch, 1960. (1967¹²).
- Gleser, G.C., Cronbach, L.J. en Rajaratnam, N., *Generalizability of scores influenced by multiple sources of variances*. *Psychometrika*, 1965, 30, (4), 395-418.

- Goffman, E., Role distance. In: Goffman, E.: *Encounters*. Two studies in the sociology of interaction. Bobbs-Merill, Indianapolis 1961.
- Goffman, E., *Stigma*. Notes on the Management of spoiled Identity. Printice Hall, Englewood Cliffs, 1963.
- Goffman, E., *Asylums*. Essays on the social situation of mental patients and other inmates. Penguin Books, 1968.
- Goldberg, L.R., Some recent trends in personality assessment. *Journal of Personality Assessment*, 1972, 36, 547-560.
- Golding, St., L. Flies in the ointment : methodological problems in the analysis of the percentage of variance due to persons and situations. *Psychological Bulletin*, 1975, 82, (2), 278-288.
- Gordon, C.W., Die Schulklasse als ein soziales System. *Köllner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1959, Sonderheft 4, 131-160. (Soziologie der Schule).
- Goslin, D.E. (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Rand Mc. Nally, Chicago, 1969.
- Graumann, C.F. (Hrsg.) *Handbuch der Psychologie*. Hogrefe, Göttingen, 1972.
- van de Griend, P.C., *Leiderschapsvormen in de schoolklas*. Enkele aspecten van de verhouding tussen leraar en leerling. Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1964-1971 (2e druk).
- van de Griend, P.C., *Leren doceren : een persoonlijkheids-theoretische benadering van onderwijsprocessen*. Wolters-Noordhoff N.V. Groningen, 1970.
- de Groot, A.D., *Bewegingsmeetkunde*. Verslag van een gecontroleerd innovatieëxperiment. Groningen, 1968.
- Gullikson, H., *Theory of mental tests*. Wiley and Sons, New York, 1950.
- Guilford, J.P., *Fundamental Statistics in psychology and education*. Mc.Graw Hill, New York, 1956.
- Habermas, J., *Thesen zur Theorie der Sozialisation*. Vorlesungsmanuskript, 1968.
- Habermas, J., *Kultur und Kritik*. Stichworte zur Theorie der Sozialisation. Frankfurt, 1973.
- Hagendoorn, A.J.M.W., *Conceptuele Systemen*. Een onderzoek naar de betekenis van de dimensie concreet-abstract in cognitieve processen. Academisch proefschrift Nijmegen. Stichting Studentenpers, Nijmegen, 1976.

- Halpin, A.W., en Winer, B.J., A factorial study of the leader behavior descriptions. In: Stogdill, R.M. en Coons, A.E. (eds.): *Leader behavior : its description and measurement*. Ohio State University, Ohio, 1957.
- Häring, B., *Das Gesetz Christi*. Erich Wewel Verlag, Freiburg i.B., 1956.
- Harary, F., Norman, R.Z. en Cartwright, D. *Structural models : An introduction to the theory of directed graphs*. New York, 1965.
- Harper, L.V., The scope of off-spring-effects : From care-giver to culture. *Psychological Bulletin*, 1975, 82, 784-801.
- Hartshorne, M. en May, M.A., *Studies in the nature of character*. Vol.I : *Studies in Deceit*. Mc. Millan, New York, 1928.
- Harvey, O.J., Hunt, D.E. en Schroder, H.M., *Conceptual systems and personality organization*. Wiley and Sons, New York, 1961.
- Harvey, O.J., White, B.J., Prather, M.S., Alter, R.D. en Hoffmeister, J.K., Teacher's belief systems and preschool-atmospheres. *Journal of educational Psychology*, 1966, 57 (6), 373-381.
- Harvey, O.J., Prather, M.S., White, B.J. en Hoffmeister, J.K., Teacher's beliefs, classroom atmosphere and student behavior. *American educational Research Journal*, 1968, 10 (4), 151-166.
- Harvey, O.J. en Felknor, C., Parent-child relations as an antecedent to conceptual functioning. In: Hoppe, R.A., Milton, G.A. en Simmel E.C. (eds): *Early experiences and the process of socialization*. Academic Press, New York, 1970, 167-205.
- Hays, W.L., *Statistics for psychologists*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963.
- Hebb, D.O., Drives in the conceptual nervous system. *Psychological Review*, 1955, 62 (4), 243-254.
- Hemphill, J.K. en Coons, A.E., Development of the leader behavior discription questionnaire. In: Stogdill, R.M. en Coons, A.E. (eds.) : *Leader behavior : Its description and measurement*. The Ohio State University, 1957.
- Hermans, H., *Motivatie en prestatie*. Academisch proefschrift Nijmegen. Swets en Zeitlingen, Amsterdam, 1967.
- Hermans, H.J.M. en Coopmans, J.J.G. Onderzoek naar de relatie tussen de attitude van de leerkracht en enige persoonlijkheidskenmerken van de leerling. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1970, XXV (9).

- Herrmann, Th. (Hg) ., *Psychologie der Erziehungsstile*. Hogrefe, Göttingen, 1966.
- Herrmann, Th., Stapf, K.A. en Sträcker, K.H., Elterliche Bekräftigung in der Erziehung. In: Reinert, G. (Hg): *Kongress Dt.Ges. Psychologie*. Hogrefe, Göttingen, 1972.
- Hettema, P.J., *Doceerstijlen*. Een exploratieve studie bij het Mavo. Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 1972.
- Hettema, P.J., Trekken, processen en persoonlijkheidstests. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*. 1967, 12, 618-641.
- Hettema, P.J., Verhoeven A.F.M. en Woolthuis, A.J.G., Een analyse van het doceergedrag met het oog op de afstemming van de docent en leerlingen. In: van Kemenade, J.A.,: *Bijdrage uit de Onderwijswetenschappen*. Samdon, Alphen aan den Rijn, 1973.
- Hettema, P.J., *Personality and Adaptation*. North-Holland Co., Amsterdam, 1979.
- van der Heyden, B. en Willems, J., Doelstellingen, persoonlijkheidskenmerken en onderwijsvormen : een onderzoek onder eerste jaars studenten naar interacties. *Gedrag, tijdschrift voor psychologie*, 1974, 4-5, 251-266.
- Heymans, P.G., *Erziehungsstile als Kodeterminanten der Sozialkognitiven Entwicklung*. Referat Trierer Erziehungsstilsymposion, Nijmegen : Psych.Laboratorium. Intern rapport 76 ON 08, 1976.
- Heymans, P.G. en Roeders, P., *De constructie van een instrument ter bepaling van de mate waarin een sociale omgeving de ontwikkeling van perspectief-coördinatie stimuleert*. Nijmegen : Intern rapport 76 ON 03, 1976.
- Heymans, P.G., *Wikken en wegen*. Enkele verkennende studies ten behoeve van theorievorming over de ontwikkeling van het moreel oordeel. Academisch proefschrift Nijmegen. KRIPS Repro Meppel, 1979.
- Heynen, J., *Het gedrag van de leerkracht in opvoedingssituaties* : analyse van het gedrag zelf. Doctoraalscriptie sociale psychologie, Nijmegen, 1977.
- Hewitt, D., Conceptual complexity, environment complexity, communication salience and attitude change. *European Journal of Social Psychology*, 1972, 2, (3), 285-306.

- Höder, J., Joost, H. en Klyne, P., Zusammenhänge zwischen Hauptdimension des Lehrerverhaltens und Merkmalen der Erlebens von Schülern im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1957, 22, 88-96.
- Höder, J., Tausch, R. en Weber, A., Die Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht und ihr Zusammenhang mit 3 personen-zentrierten Haltungen ihrer Lehrer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1979, XI (3), 232-243.
- Hoethe, F., Graphentheoretische Konzepte als Hilfsmittel bei der Analyse von Gruppenstrukturen und Kommunikationsprozesse. *Gruppendynamik*, 1975, 6 (5), 349-379.
- Hofer, M., *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil der Lehrers*. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Beltz Verlag, Weinheim, 1970².
- Hoffman, M.L. The role of the parent in the child's moral growth. *Religious Education*, 1962, 57, 18-33.
- Hoffman, M.L., Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 1963, 34, 573-588.
- Hoffman, M.L. en Saltzstein H.D., Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5, 45-57.
- Hoffman, M.L., Conscience, personality and socialization-techniques. *Human Development*, 1970, 13, 90-126.
- Hoffman, M.L., Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 1975, 11, (2), 228-239.
- Hoffman, M.L., Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1977^a, 34 (4), 712-722.
- Hoffman, M.L., Personality and social development. *Annual Review of Psychology*, 1977^b, 28, 295-321.
- Hoffman, M.L., Moral internalization: current theory and research. In: Berkowitz, L. : *Advances in Experimental Psychology*. Academic Press, New York, 1977^c, Vol.10, 85-133.
- Hofstee, W.K.B., *Method effects in absolute and comparative judgment*, Groningen, 1967.
- Höger, D., *Einführung in die Pädagogische Psychologie*, Kohlhammer, Stuttgart, 1972.

- Holsti, O.R., Content analysis. In: Lindzey, G. en Aronson, E.: *The handbook of social psychology, Vol.II.* Addison-Wesley, Reading Mass., 1969^a
- Holsti, O.R., *Content-analysis for the social sciences and humanities.* Addison-Wesley, Reading, Mass., 1969^b
- Homans, G.C., *Social behavior: its elementary forms.* Harcourt, Brace, New York, 1961.
- Horst, P., *Psychological measurement and prediction.* Wadsworth Publishing Co., Belmont, Calif., 1966.
- Huber, G.L. en Mandl, H., Spiegeln Lehrerurteile über Schüler die implizite Persönlichkeitsstruktur der Beurteiler oder der Beurteilungssoßen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1979, XI (3), 218-231.
- Huby, J., *Christus: handboek voor de geschiedenis der godsdiensten.* Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht, 1950.
- Hunt, J.McV., Motivation inherent in information processing and action. In: Harvey, O.J. (Ed): *Motivation and social interaction*, cognitive determinants. Ronald, New York, 1963, 35-94.
- Hunt, D.E., A conceptual system change model and its implication to education. In: Harvey, O.J. (Ed): *Experience, structure and adaptability*, Springer, New York, 1966, 277-302.
- Jaspars, J.M.F., *On social perception.* Academisch proefschrift, Leiden. Drukkerij Lectura, Leiden, 1966.
- Jaspars, J.M.F., *De invloed van de meerderheid.* Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de sociale psychologie aan de K.U. te Nijmegen, 1971.
- Jaspars, J.M.F., Synthese van cognitieve conflicten. In: Loenen, J. en Gevers, K., *Synthese als actiemodel.* Van Gorcum en Comp., Assen, 1972.
- Jaspars, J.M.F., *De onrechtvaardige natuur.* Dekker en Van de Vegt, Nijmegen, 1975.
- Jaspars, J.M.F., The nature of attitudes. In: Tajfel, H. and Fraser, C.: *Introduction to social psychology.* Penguin Book, 1978.
- Jaspars, J.M.F., *Attitudes and social representations.* Paper presented at the colloquium on social representation. Laboratoire de Psychologie Sociale Européenne. Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1979.

- Jessor, R. en Jessor, S.L., The perceived environment in behavioral science. *American Behavioral Scientist*, 1973, 16, 801-828.
- Johnson, D.W., *The social psychology of education*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1970.
- Jones, E.E. en Gerard, H.B., *Foundations of social psychology*. Wiley and Sons, New York, 1967.
- Kagan, J., The concept of identification, *Psychological Review* 1958, 65, 296-305.
- Kaiser, H.F. en Caffrey, J., Alpha factor analysis. *Psychometrika*, 1965, 30, 1-14.
- Katz, D., The functional approach to the study of attitude. *Public Opinion Quarterly*, 1960, 24, 163-204.
- Kelly, G.A., *The psychology of personal constructs, vol.I*. Norton, New York, 1955.
- Kelly, A.V., *Teaching mixed ability classes*. An individualised approach. Harper and Row, London, 1974.
- Kelly, A.V., (ed)., *Case studies in mixed ability teaching*. Harper and Row, London, 1975.
- Kelvin, P., Socialisation and conformity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1971, 12, 211-222.
- Kelvin, P., *The basis of social behavior*. Holt, Rinehart and Winston, London, 1970.
- Kerlinger, F.N., The attitude - structure of the individual: A Q-study of the educational attitudes of professors and laymen. *Genetic Psychology Monographs*, 1956, 53, 289-329.
- Kerlinger, F.N., Progressivism and traditionalism: basic factors of educational attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 1958, 48, 111-135.
- Kerlinger, F.N. en Kaya, E., The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education. *Educational and psychological Measurement*, 1959^a, XIX (1), 13-29.
- Kerlinger, F.N. en Kaya, E., The predictive validity of scales constructed to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 1959^b, XIX (3), 305-307.
- Kerlinger, F.N., Social attitudes and their criterial referents: a structural theory. *Psychological Review*, 1967^a, 74 (2), 110-122.

- Kerlinger, F.N., The first and second-order factor-structures of attitudes toward education. *American Educational Research Journal*, 1967^b, 4, 191-205.
- Kerlinger, F.N., Education scale EXHIBIT 3-16. In: Shaw, M.E. and Wright, J.W. (eds.): *Scales for the measurement of attitudes*. Mc Graw Hill, New York, 1967^c.
- Kemenade, J.A. van, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Discussienota. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1975.
- Kerrick, J., The effects of manifest anxiety and I.Q. on discrimination. *Journal of Abnormal and Social Behavior*, 1956, 52, 136-138.
- Kirk, R.E., *Experimental design: procedures for the behavior sciences*. Brooks/Cole, Belmont, Calif., 1968.
- Klaassen, C.A.C., Nieuwe ontwikkelingen in de socialisatietheorie. *Mens en Maatschappij*, 1973, 3, 244-267.
- Kley, P. van der en Wesselingh, A. (red.), *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Universitaire Pers, Rotterdam, 1975 (serie boekaflevering en Mens en Maatschappij).
- Kloot, W. van der, *A cognitive structure approach to person perception*. Academisch Proefschrift, Leiden, 1975.
- Knippenberg, P., *Opvoeding in het onderwijs*. Doctoraalscriptie sociale psychologie, K.U. Nijmegen, 1972.
- Knoers, A.P.M., *Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*. Van Gorcum en Comp., Assen, 1968.
- Kogan, N. en Wallach, M.A., *Risk-taking: a study in cognition and personality*. Holt, Rinehart en Winston, New York, 1964.
- Koning, P. de, *Interne differentiatie*. Purmerend, 1974.
- Kouwenhoven-Elbers, H.L.J.M., *Training in sociaal-integratief optreden: opzet en evaluatieonderzoek*. Doctoraalscriptie sociale psychologie, K.U. Nijmegen, 1971.
- Krappmann, L., *Soziologische Dimensionen der Identität*. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1969.
- Krappmann, L., Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule. In: Halbfas, H., Mowrer, F. en Popp, W.: *Entwicklung der Lernfähigkeit*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1972.

- Krech, D., Crutchfield, R.S. en Ballachey, E.L., *Individual in society*. Mc Graw Hill, New York, 1962.
- Krohne, H.W., Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen lernens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1977, IX (1), 54-57.
- Kruyskamp, C. (bewerker), *Van Dale: Groot woordenboek der Nederlandse taal*, Nijhoff, 's-Gravenhage, 1976.
- Kuhn, Th.S., *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt, 1967.
- Kuhn, Th.S., (engelse editie), *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press, Chicago, 1970.
- Lamberigts, R.J.A.G., *Onderzoek naar de houding van technische vak-scholieren ten aanzien van de directe leiding, het werk en het toekomstperspectief*. Doctoraalscriptie, Nijmegen, 1964.
- Langeveld, M.J., *Beknopte theoretische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1975².
- Lazarini, A.J., The person x situation interaction: a new development in analyses of variance. *European Journal of Social Psychology* (in press.).
- Lazarini, A.J., Cox, T. en Mackay, C.J., Perceptions of and reactions to stressful situations, the utility of a general anxiety trait. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1979, 18, 363-369.
- Lee, P.C. en Stewart, R.S. (eds.), *Sex differences: cultural and developmental dimensions*. Urizon Books, New York, 1976.
- Leeuw, J. de, *Canonical analysis of categorical data*. Academisch proefschrift, Leiden, 1973.
- Lewin, K., Lippitt, R. en White, R.K., Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, 271-299.
- Lewin, K., *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Harper en Brothers, New York, 1948.
- van Lieshout, C.F.M., *Het vaststellen van stabiliteit in de sociale interacties van kleuters*. Een onderzoek bij horende en dove kleuters. Academisch Proefschrift, K.U. Nijmegen, 1972.
- Lieshout, C.F.M. van, Leckie, G. en Smits-van Sonsbeek, B., Beïnvloeding van sociaal gedrag in de school. *Pedagogische Studiën*, 1973, 50, 437-449.

- van der Linden, C.J.A.M. en Wijnhoven, H.J.R., *De semantische differentiaal - een onderzoek naar schaal-schaal interacties*.
Ongepubliceerd rapport. Nijmegen, 1968.
- Lippitt, R. en White, R.K., The "social climate" of children's groups. In: Barker, R.G., Kounin, J.S. en Wright, H.F. (eds.): *Child behavior and development*. Mc Graw Hill, New York, 1943.
- Lord, F.M., An approach to mental test theory. *Psychometrika*, 1959, XXIV, 283-302.
- Lowyck, J., Analyse van het begrip "onderwijzen" in de Angelsaksische onderwijskundige literatuur. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, 4, 123-139.
- Lowyck, J., Proces-productstudies als basis voor de uitbouw van onderwijsvaardigheden. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 152-165.
- Lubbers-Laudy, M.H.W.A., *Conceptueel functioneren en sociale perceptie*. Doctoraalscriptie sociale psychologie, K.U. Nijmegen, 1969.
- Lukesh, H., *Erziehungsstile*, Pädagogische und psychologische Konzepte. Kohlhammer, Stuttgart, 1975.
- Maccoby, E.E. en Jacqlin, C.N., *Psychology of sex differences*. Stanford University Press, California, 1974.
- Magnusson, D. en Endler, N.S., Interactional psychology : Present status and future prospects. In: Magnusson, D. en Endler, N.S.: *Personality at the crossroads*. Wiley and Sons, New York, 1977, 3-31.
- Magnusson, D. en Endler, N.S., *Personality at the crossroads*. Wiley and Sons, New York, 1977.
- Mahrer, A.R. en Young, H.H., The combination of psychodiagnostic cues. *Journal of Personality*, 1961, 29, 428-448.
- Makarenko, A.S., *Der Weg ins Leben*. Ein pädagogisches Poem. Berlin, 1953.
- Malmo, R., Activation : a neurophysiological dimension. *Psychological Review*, 1959, 66 (6), 367-386.
- Mann, R.D., A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 241-270.
- Masendorf, F., Tscherner, Kl. en Tücke, M., Clusteranalytische ermittelte Beurteilungstendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer. *Zeitschrift für*

- Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1974, VI, 19-27.
- Matthijssen, M.A.J.M., *Klasse-onderwijs*. Sociologie van het onderwijs. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1972.
- Matthijssen, M.A.J.M., The Socio-genesis of personality structures, an interpretation of the socialization theory. *Sociologia Neerlandica*, 1973, IX (11), 88-110.
- Mc Gee, H.M., Measurement of authoritarianism and its relations to teacher's classroom behavior. *Genetic Psychological Monographs*, 1955, 52, 89-146.
- Mc Neil, D., *Interactive data analysis*. Wiley and Sons, New York, 1977.
- Mead, G.H., *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press, Chicago, 1934. (1965)
- van der Meer, F. en Berghuis, A.C., Attitudes en instrumentaliteit van gedrag. *Gedrag, tijdschrift voor psychologie*, 1976, 1, 24-38.
- Meertens, R.W., *Aspecten van groespolarisatie*. Academisch proefschrift, Groningen. Stichting Studentenpers, Nijmegen, 1976.
- Mertens, W., *Erziehung zur Konfliktfähigkeit*. Vernachlässigte Dimensionen oder Sozialisationsforschung, München, 1974.
- Mischel, W., *Personality and Assessment*. Wiley and Sons, New York, 1968.
- Mischel, W., Toward a cognitive social learning reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 1973, 80, 252-283.
- Mitchell, J.V., Education's challenge to psychology : The prediction of behavior from person-environment interactions. *Revue of Educational Research*, 1969, 39, 695-721.
- Mitscherlich, A., *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. Ideen zur Sozialpsychologie. Piper und Co., München, 1963, (1973¹⁰).
- Mollenhauer, Kl. *Erziehung und Emanzipation*. Juventa Verlag, München, 1970.
- Mollenhauer, Kl., *Theorien zum Erziehungsprozess*. Juventa Verlag, München, 1972.
- Mollenhauer, Kl., *Het Kind en zijn Kansen*. Over de plaats van individu en maatschappij in het opvoedingsproces. Vertaling Boom, Meppel, 1974.
- Moos, R.H., Situational analysis of a therapeutic community milieu. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 73, 49-61.

- Moos, R.H., Sources of variance in response to questionnaires and in behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 1969, 74, 405-412.
- Moos, R.H., Situational analysis of a therapeutic community milieu. In: Endler, N.S. en Magnusson, D.: *Interactional psychology and personality*. Wiley and Sons, New York, 1976, 360-377.
- Moscovici, S., *Social influence and social change*. Academic Press, London, 1976.
- Mulder, M., Communication Structure, decision structure and group performance. *Sociometry*, 1960, 23, 1-14.
- Mulder, M., *Mensen, Groepen, Organisaties* (2 delen). Van Gorcum en Comp., Assen, 1963.
- Mulder, M., *Structuur en dynamiek van een grote organisatie*. Een veldstudie op zee. Intern rapport. Utrecht, 1967.
- Naus, P.J., *Conceptuele Systemen en Semantische Ruimte*. Academisch proefschrift, Nijmegen, 1970.
- Nauta, L.W. (red.), *Het neopositivisme in de sociale wetenschappen*, analyse, critiek, alternatieven. Van Gennep, Amsterdam, 1975.
- Neubauer, W.F., Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1974, 21, 233-245.
- Newman, Ph.R., Analysis of social interaction as an environmental variable. *Small Group Behavior*, 1976, 7, 33-46.
- Nickel, H., Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1976, 23, 153-172.
- Noble, C.G. en Nolan, J.D., Effect of student verbal behavior on classroom teacher behavior. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68 (3), 342-346.
- Nunnally, J.C., *Psychometric theory*. Mc Graw Hill, New York, 1967.
- Nyssen, F. (red.), *Schule im Kapitalismus*. Hogrefe, Göttingen, 1971.
- Nuthall, G. en Snook, I., Contemporary Models of Teaching. In: Travers, R.H.W. (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand Mc. Nally, Chicago, 1973.
- Olweus, D., Personality and Agression, In: Cole, J.K. and Jensen, D.D. (eds): *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. University of Nebraska Press, Lincoln, 1973.
- Olweus, D., Der "moderne" Interaktionismus van Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1976, VIII (3), 171-185.

- Olweus, D., A critical analysis of the "modern" interactionist position. In: Magnusson, D. en Endler, N.S.: *Personality at the crossroads*. Wiley and Sons, New York, 1977, 221-234.
- Oppenheimer, L., *Stimulation of social development in school*. A model for perspective-coordination development. Intern rapport 77 ON 01. Vakgroep Ontwikkelingspsychologie Psych.Laboratorium K.U., Nijmegen.
- Oppenheimer, L., *Social cognitive development : a theoretical and empirical elaboration*. Academisch proefschrift K.U. Nijmegen, 1978.
- Osgood, C.E., The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 1952, 49, 197-235.
- Osgood, C.E., Studies on the generality of affective meaning systems. *American Psychologist*, 1962, 17, 10-28.
- Osgood, C.E., Suci, G.J. en Tannenbaum, P.H., *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, Urbana, 1957.
- Osgood, C.E., Saporta, S. en Nunnally, J.C., Evaluation assertion analysis. *Libera*, 1956, 3, 47-102.
- Osofsky, J.D., Children's influences upon parental behavior: An attempt to define the relationship with the use of laboratory tasks. *Genetic Psychology Monographs*, 1971, 83, 147-169.
- Ostell, A.E., *The role of belief systems and negative information in the resolution of conflicting information*. University of Sussex. Dissertation, 1974.
- Overton, W.F. en Reese, H.W., Models of development: Methodological implications. In: Nesselroade, J.R. en Reese, H.W. (eds): *Lifespan developmental psychology: Methodological Issues*. Academic Press, New York, 1973.
- Parsons, T., *The social system*. Free Press, Glencoe III, 1951.
- Parsons, T., Individual autonomy and social pressure: An answer to Dennis H. Wrong. *Psychoanalysis and the Psychoanalytical Revue*, 1962, 49, 70-80.
- Parsons, T., Social structure and the development of personality. In: *Social structure and Personality*. Free Press, Glencoe III, 1964, 78-111.
- Parsons, T., Bales, R.F., Olds, J., Zelditch, M. en Slater, Ph.E., *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press of Glencoe, New York, 1955.

- Pascual-Leone, J.A., A mathematical model for the transition rule in Piaget's development stages. *Acta Psychologica*, 1970, 32, 301-345.
- Payne, D.E. en Mussen, P.H., Parent-child relations and father identification among adolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, 52, 358-362.
- Pedersen, D.M., The measurement of individual differences in perceived personality trait relationships and their relation to certain determinants. *Journal of Social Psychology*, 1965, 65, 233-258.
- Pedhazur, E.J., Pseudoprogressivism and assessment of teacher behavior. *Educational and Psychological Measurement*, 1969, 29, 377-386.
- Pervin, L.A., *The relation of situations to behavior*. Paper prepared for a symposium on the situation in Psychological Theory and Research at Lovik, Stockholm, Sweden, Juni 1979.
- Raush, H.L., Interaction Sequences. *Journal of personality and Social Psychology*, 1965, 2, 487-499.
- Raush, H.L., Process and change. A markov model for interaction. *Family Process*, 1972, 11, 275-298.
- Reichwein, R., Sozialisation und Individuation in der theorie von Talcott Parsons. *Soziale Welt*, 1970 (71), 21-22, 161-184.
- Rees, P.B., *Recrutereng en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*. Academisch proefschrift, Amsterdam. Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1969.
- Riegel, K.F., Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, 1964, 18, 50-64.
- Rijsman, J.B., Zoetebier, J.H.Th., Ginther, A.J.F. en Doise, W., Socio-cognitief conflict en cognitieve ontwikkeling. *Pedagogische Studieën*, 1980, 57, 125-133.
- Rogers, C.R., *On becoming a person*. Houghton Mifflin Co., Boston Mass., 1961.
- Rogers, C.R., *Freedom to learn*. Merrill Publishing Co., Columbus, Ohio, 1969.
- Roggema, P.J., *De schoolse school*. Een oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie. Van Gorcum en Comp., Assen, 1969.
- Rokeach, M., A method for studying individual differences in "narrow-mindedness". *Journal of Personality*, 1951, 20, 219-233.

- Rokeach, M., The nature and meaning of dogmatism. *Psychological Review*, 1954, 61, 194-204.
- Rokeach, M., *The open and closed mind*. Basic Books, New York, 1960.
- Rosemann, B., Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1978, 25, 39-49.
- Rosenthal, R. en Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom*. Teacher expectation and pupils intellectual development. Holt, Rinehart en Winston, New York, 1968.
- Roskam, E., Datatheorie en metrische analyse I en II. *Nederlands Tijdschrift voor de psychologie*, 1970, XXV (1), 15-54 en 66-82.
- Roskam, E., Psychologie: Nomologie of mythologie. *De Psycholoog*, 1974, IX, 1-13.
- Roskam, E., *Nonmetric data analysis*. General methodology and technique. Report 75 MA 13, Department of psychology, University of Nijmegen, 1975.
- Rubenowitz, S., *Emotional flexibility-rigidity as a comprehensive dimension of mind*. Stockholm, 1963.
- Ruppert, J.P., *Die seelischen Grundlagen der Sozialen Erziehung III*. Der interne Raum der Schule. Beltz Verlag, München, 1965.
- Rutten, F.J.Th., Mensbeelden in de theoretische psychologie. Een schema van wetenschappelijk psychologisch onderzoek. *Annalen van het Thijmgenootschap*, 1971, 59, 193.
- Ryans, D.C., *Characteristics of teachers*. American counsel of Education, Washington D.C., 1960.
- Schaefer, E.S., A circumplex model for maternal behavioral. *Journal of Abnormal and Social Behavior*, 1959, 59, 226-235.
- Schaefer, E.S. en Bell, R.Q., Development of a parental attitude research instrument. *Child development*, 1958, 29, 339-361.
- Scheffé, H.A., A method for judging all possible contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 1953, 40, 87-104.
- Scheffé, H.A., *The analysis of variance*. Wiley and Sons, New York, 1959.
- Schroder, H.M., Driver, M.J. en Streufert, A., *Human information processing: individuals and groups functioning in complex social situations*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1967.

- Schroder, H.M. en Suedfeld, P., *Personality theory and information processing*, 240-273. The Ronald Press, New York, 1971.
- Schroder, H.M., Karlins, M. en Phares, J.O., *Education for freedom*. Wiley and Sons, New York, 1973.
- Schroder, H.M., Die Entwicklung der Informationsverarbeitungsfähigkeit. In: Krohne, H.W.: *Fortschritte der Pädagogischen Psychologie*. Heft 72. Beihefte Zeitschrift für Psychologie und Erziehung. Ernst Reinhardt Verlag, München, 1975.
- Schuman, H. en Johnson, M.P., Attitude and behavior. *Annual Revue of Sociology*, 1976, 2, 161-207.
- Scott, W.A., Reliability of content-analysis: the case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 1955, 49, 321-325.
- Scott, W.A., Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Journal of Personality*, 1962, 25, 405-414.
- Scott, W.A., Cognitive complexity and cognitive balance. *Sociometry*, 1963, 26, 66-74.
- Seaman, J.H. en Koenig, F., A comparison of measures of cognitive complexity. *Sociometry*, 1974, 37, 375-390.
- Sears, R.R., A theoretical framework for personality and social behavior. *American Psychologist*, 1951, 6, 476-483.
- Sears, P.S., Child rearing factor related to the playing of sex - typed roles. *American Psychologist*, 1953, 8, 296-305.
- Secord, P.F. en Backman, C.W., *Social psychology*. Mc Graw Hill, New York, 1964.
- Selman, R.L., A structural developmental model of social cognition: implications for intervention research. Paper presented at the 1975 convention of A.P.A.
- Shannon, C.E. en Weaver, W., *Mathematical theory of communication*. University of Illinois, Urbana III, 1949.
- Sherif, M. en Sherif, C.W., *Social psychology*. A Harper International Edition, New York, 1969.
- Sherman, Th.M. en Cormier, W.H., An investigation of the influence of student behavior on teacher behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, 7, 11-24.
- Siegel, S., *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. Mc Graw Hill, Kogakusha Ltd., Tokyo, 1956.

- Simon, A. en Boyer, E.G., *Mirrors for behavior III*. An anthology of observation-instruments. Communication materials center, Wyncote and Research for better Schools, Philadelphia, 1974.
- Sixma, J., Pedagogische Academie en didactische analyse. *Pedagogische Studiën*, 1971, 48, 194-204.
- Span, P., *De structurerings-tendentie als cognitieve-stijlaspect*. Academisch proefschrift R.U. Utrecht, 1973.
- Spring, M.F., Koenings, S.S. en de Charms, R., Conceptual complexity and teacher-student interaction in alternative and traditional classes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1974, 1, 267-269.
- Stapf, K.H., Herrmann, Th, Stapf, A. en Stäcker, K.H., *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Klett, Stuttgart, 1972.
- Starkweather, J.A., Content-free speech as a source of information about the speaker. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, 52, 394-402.
- Stern, G.G. $B = f(P, E)$. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 1964, 28 (1), 161-168.
- Stolte, J.F., Internalization: a bargaining network approach. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 1978, 8, 297-312.
- Stones, E., *An introduction to educational psychology*. Methuen and Co., Ltd., London, 1967.
- Strauss, M.A., Conjugal power structure and adolescent personality. In: *Marriage and Family Living*, 1962, 24, 17-25.
- Streufert, S., Complexity and complex decision making. Convergences differential and integration approaches to the prediction of task performance. *Journal of Exp.Soc.Psychology*, 1970, 6, 494-504.
- Streufert, S. en Driver, Impression formation as a measure of conceptual structure. *Educational and Psychological Measurement*, 1967, 27, 1025-1039.
- Strien, P.J. van, Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1975, 30, 601-619.
- Swanson, G.E., Determinants of the individual's defenses against inner conflict: Review and reformulation. In: Glidewell, J.C. (ed.): *Parental attitudes and Child Behavior*. Thomas, Springfield III, 5-41, 1961.

- Tausch, A., Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwieriger Situationen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 1958, 5, 127-163.
- Tausch, R. en Tausch, A.M., *Erziehungspsychologie*. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Hogrefe Verlag, Göttingen, 1965².
- Tausch, R., Variablen und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. In: Herrmann, Th. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*, Hogrefe Verlag, Göttingen, 1966, 188-204.
- Tausch, R. en Tausch, A.M., *Psychologie van opvoeding en onderwijs*. Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1967.
- Tausch, R., Bommert, H., Fittkan, B. en Nickel, H., Einschätzungs-skala für das Ausmass von "Werschätzung/Geringschätzung" in Verhalten von Lehrern-Erziehern gegenüber Schülern-Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1969, I (2), 119-128.
- Tausch, R. en Tausch, A., *Erziehungspsychologie*. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. Hogrefe Verlag, Göttingen, 1970, (5. gänzlich neugestaltete Auflage), 1973, 1975.
- Tausch, R. en Tausch, A.M., *Erziehungspsychologie*. Begegnung von Person zu Person. Hogrefe, Göttingen, 1979⁹.
- Tesser, P.Th.M., *De persoonlijkheid van de leerkracht en zijn rol-opvatting: Een onderzoek naar structurele relaties*. Doctoraal-scriptie sociale psychologie, K.U. Nijmegen, 1972.
- Thomas, E.A. en Martin, J.A., Analyses of parent-infant interaction. *Psychological Review*, 1976, 83 (2), 141-156.
- Thiemann, F., Ueber ein Modell zur Analyse von Lehrerverhalten. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1973, 25, 690-695.
- Torgerson, W.S., *Theory and methods of scaling*. New York, 1958.
- Tripodi, T. en Bierl, J., Information transmission in clinical judgement as a function of stimulus dimensionality and cognitive complexity. *Journal of Personality*, 1964, 32, 119-137.
- Tscherner, K. en Masendorf, F., Analyse von Schülerbeurteilungen und Zeugnisnoten bei einzelne Lehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1974, 21, 135-149.

- Tucker, L.R. en Messick, S., An individual difference model for multidimensional scaling. *Psychometrika*, 1963, 28 (4), 333-367.
- Tuckman, B.W., Personality structure, group composition and group functioning. *Sociometry*, 1964, 27, 469-487.
- Tuckman, B.W., Integrative complexity: Its measurement and relation to creativity. *Educational and Psychological Measurement*, 1966^a, 26, 369-382.
- Tuckman, B.W., Interpersonal probing and revealing and systems of integrative complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966^b, 3, 655-664.
- Tuckman, B.W., *The application of the personality structure model in educationally relevant research*. Paper presented at the meeting of Eastern psychological Association, Boston, 1967.
- Tuckman, B.W., A study of the interactive effects of teaching style and student personality. Proceedings 77th annual convention of APA, 1969, 4, 637-638.
- Tuckman, B.W., Forman, N en Hoy, W.K., *Teacher innovativeness: a function of teacher personality and school-environment*. Proceedings 79th annual convention APA, 1971, 6, 527-528.
- Tukey, J.W., Variance of variance components I. Balanced designs. *The Annals of Mathematical Statistics*, 1956, 27, 722-736.
- Turner, R.H., Role-taking: process versus conformity. In: Rose A.M. (ed.), *Human behavior and social process*, Routledge and Kegan, London, 1962, 20-40.
- Tyler, L.E., *The psychology of human differences*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Yersey, 1965.
- Ulich, D., Soziale Beziehungen und Problemen der Macht in der pädagogische Interaktionen. In: Halbfas, H., Maurer, F. en Popp, W., *Lernen und soziale Erfahrung*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1974.
- Ulich, D., *Padagogische Interaktion*. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1976.
- Ulich, Klaus, *Sozialisation in der Schule*. Elemente einer sozial-psychologischen Theorie. Ehrenwirth Verlag, München, 1976.
- Vannoy, J.S., Generality of cognitive complexity - simplicity as a personality construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 385-396.

- Vedder, R., *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden*. J.B. Wolters, Groningen, 1958.
- Veenman, S.A.M., *Training op basis van interactie-analyse*. Een onderzoek naar het effect hiervan op de flexibiliteit van het verbaal lesgedrag van onderwijzers en op het klimaat van hun klas. Uitgeverij Zwijsen B.V., Tilburg, 1975.
- Viernstein, N., Entwicklung eines Instruments zur Messung punitiver Einstellungen von Eltern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1972, IV (4), 235-248.
- Viernstein, N., *Aspekte der Interdependenz sozialer Einstellungen in Kernfamilien*. Unveröffentlichtes Manuskript, 1973.
- Vossen, J.M.H., *Exploratief gedrag en leergedrag bij de rat*. Academisch proefschrift, Nijmegen, 1966.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. en Jackson, D.D., *Pragmatics of human communications*. Norton, New York, 1967.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. en Jackson, D.D., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Sociale bibliotheek, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1972.
- Waxler, N.E. en Mishler, E.G., Experimental studies of families. In: Berkowitz, L., *Advances in experimental social psychology*, Vol. 5, 249,304. Academic Press, New York, 1970.
- Weick, K.E., Systematic observational methods. In: Lindzey, G. en Aronson, E. (eds.), *The handbook of social psychology*, Vol.2. Addison-Wesley, Reading Mass., 1969.
- Weima, J., *De autoritaire persoonlijkheid en anti-papisme*. Paul Brand, Hilversum, 1963.
- Weinert, F. (Hrg.), *Pädagogische Psychologie*. Kiepenheuer und Witsch, Köln, 1967.
- Wellendorf, F., *Schulische Sozialisation und Identität*. Beltz, Weinheim und Basel, 1973.
- Wels, P.M.A., *Kijken naar ouders*. Opvoedingsstijl empirisch onderzocht aan de hand van een model van bekrachtiging. Academisch Proefschrift Nijmegen, Stichting Studentenpers, Nijmegen, 1977.
- Welten, V.J., *Konstruktie en scoringssysteem van de I.S.I. interesse-test, vorm I en II*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1969.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Commentaar op de nota: Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1976.

- Wetzels, N.P.J., *Perceptie van verbaal opvoedingsgedrag door kinderen*.
Doctoraalscriptie sociale psychologie, Nijmegen, 1975.
- White, R.K. en Lippitt, R., Leader behavior and member reaction in
three "social climates". In: Cartwright, D. and Zander, A. (eds).
Group dynamics, London, 1960, 527-553.
- Wicker, A.W., Attitudes versus reaction: the relationship of verbal
and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of
social Issues*, 1969, 25 (4), 41-78.
- Willemsen, Th., *Persoonlijkheid en opvoedingsgedrag*. Doctoraalscrip-
tie sociale psychologie, K.U., Nijmegen, 1971.
- Wilson, Th.P., Theorieën der Interaktion und Modelle soziologischer
Erklärung. In: Arbeitsgruppen Bielefelder Soziologen (Hrg.),
Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit,
54-79. Rowohlt Taschenbuch Verlag G.m.b.H., Reinbek Bei Hamburg,
1973.
- Winer, B.J., *Statistical principles in experimental design*. Mc Graw
Hill, New York, 1962-1971 (2).
- Wispe, L.G., Evaluating section teaching methods in the introductory
course. *Journal of Educational Research*, 1951, 45, 161-186.
- Wrong, D.H., The oversocialized conception of man in modern sociology.
American Sociological Review, 1961, 26, 183-193.
- Wijnhoven, H.J.R., *De perceptie van de leerkracht: een onderzoek naar
de wijze waarop leerkrachten van leerlingen waarnemen*. Doctoraal-
scriptie sociale psychologie, K.U., Nijmegen, 1971.
- Yerkes, R.M. en Dodson, J.D., The relation of strenght of stimulus to
rapidity of habit formation. *Journal of comp.neurol.Psychology*,
1908, 18, 459-482. Geciteerd in Schroder e.a. 1967, p.35.
- Zahn, L.G., Cognitive integration of verbal and vocal information
in spoken sentences. *Journal of Experimental Social Psychology*,
1973, 9, 320-344.
- Zajonc, R.B., The process of cognitive tuning in communication.
Journal of Abnormal and Social Behavior, 1960, 61, 159-167.
- Zajonc, R.B., *Social facilitation*. Science, 1965, 149, 269-274.
- Zajonc, R.B., *Social psychology: An experimental approach*. Wads-
worth Publishing Co., Belmont, 1966.
- Zajonc, R.B., Cognitive theories in social psychology. In: Lindzey,
G. en Aronson, E. (eds.), *The handbook of social psychology*,

vol. 2., 320-411. Addison-Wesley, Reading, Mass., 1969.
Zigler, E. en Child, I., Socialization. In: Lindzey, G. en Aronson,
E. (eds.), *The handbook of social psychology*, vol.III. Addison-
Wesley, New York, 1969.

Bijlage 1

Wylderbeekonderzoek

Mondelinge registratieprocedure

Instructie en inleiding (op moederband talenlaboratorium ingesproken)

"Vandaag doet u mee aan een oefening waarin we willen nagaan hoe uw reacties zijn op situaties die zich binnen het onderwijs kunnen voordoen. Stelt u zich voor, u bent reeds een half jaar onderwijzer aan een gemengde school voor basisonderwijs. U staat hier in de zesde klas. U hebt een project opgezet, verdeeld over donderdag- en vrijdagmiddag. In dit project wilt u verschillende vakken integreren tot een groot geheel. Het centrale thema is de 'milieuverontreiniging'. Enkele dagen geleden hebt u samen met de kinderen werkgroepjes geformeerd. Deze groepjes hebben elk een eigen taak. Zo zorgt bv. een groepje voor het verzamelen van materiaal met betrekking tot biologische gevolgen tot milieuverontreiniging. Een ander groepje heeft krantenknipsels verzameld over recente gebeurtenissen met betrekking tot dit onderwerp.

Elk groepje heeft dus een eigen opdracht. Op deze wijze worden alle kinderen in meer of mindere mate bij het project betrokken. Met behulp van het meegebrachte materiaal en uw eigen ideeën omtrent inhoud en werkwijze van deze projectmiddagen wilt u een interessant geheel opbouwen.

Zo dadelijk volgt een achttal situaties die betrekking hebben op het onderwijsgebeuren tijdens deze projectmiddagen. U moet proberen u zo goed mogelijk in deze situaties in te leven. Het moet voor u a.h.w. een echte momentopname zijn van het dagelijks klasgebeuren.

U wordt dan ook verzocht uw reacties spontaan te geven zoals u dit in de werkelijke situatie ook zou doen.

Dit is geen test en ieder antwoord is goed als het maar spontaan gegeven wordt. De reacties die u geeft, spreekt u hardop in de microfoon.

Alvorens we met de eigenlijke situatie beginnen hoort u eerst een proefsituatie zodat u wat aan de werksituatie kunt wennen.

Hier volgt dus de proefsituatie.

Bij het voorbereidingsgesprek zitten de kinderen reeds in groepjes bij elkaar. U geeft aan ieder groepje een onderwerp met de opdracht om te overleggen hoe men de taken onderling zal verdelen. Een van de groepjes is in levendig gesprek gewikkeld. Niet de milieuverontreiniging is onderwerp van gesprek en ook niet de taakverdeling, maar de komische belevenissen van de dikke en de dunne op de t.v. van gisteravond. U zegt tegen dat groepje:

.....

Beschrijving van situaties:

Situatie 1. GUUS:

Het is donderdagmiddag twee uur. De leerlingen van uw klas zijn reeds in werkgroepjes bij elkaar gaan zitten om het meegebrachte materiaal te ordenen. Guus, een pientere jongen, die altijd erg graag naar school komt, is er niet. Dit vinden de leerlingen uit zijn groepje vervelend, omdat de bijdrage van Guus erg belangrijk is voor het geheel. Toevallig kijkt u door het raam naar buiten en ziet Guus in de verte aankomen. Even later komt hij de klas binnen. Hij blijft afwachting staan en zegt niets. Als u hem vraagt waarom hij te laat is zegt hij:

"Ik heb gevoetbald en toen heb ik de tijd vergeten".

U zegt tegen Guus

Situatie 2. Groepje A:

Een van de groepjes is inmiddels klaargekomen met het ordenen van het materiaal. De andere groepjes nog niet. Van het groepje dat klaar is staan sommige leerlingen op en lopen wat rond. Ze gaan bij andere groepjes staan kijken. U merkt dat de andere groepjes dit vervelend vinden. U zegt dan tegen dit groepje:

Situatie 3. KLAAS:

Tijdens deze projectmiddag vertelt u de kinderen over de gevolgen van de verontreiniging van de Maas voor de recreatie, voor de tuinbouw enz. U hebt beloofd dat ze over dit verhaal een tekening mogen maken. Een van de leerlingen, Klaas, heeft al de hele middag zitten vervelen.

Hij was steeds met iets anders bezig. U hebt hem al enkele malen tot de orde geroepen en alhoewel Klaas een hekel heeft aan tekenen, kan hij nu blijkbaar niet langer wachten. Hij heeft reeds een stuk papier genomen en is al druk bezig.

U zegt tegen Klaas:

Situatie 4. TOON:

De eerste projectmiddag is ten einde. De leerlingen hebben tot nu toe veel in groepen samengewerkt. Naast de vele groepsactiviteiten wilt u ook het individuele zelfstandige werk niet vergeten. Het gaat er namelijk om dat de leerlingen ook zelfstandig leren werken. Daarom luidt de opdracht voor het einde van deze middag: "Ieder maakt voor zichzelf een korte samenvatting van wat hier vanmiddag besproken is". U ziet echter dat Toon alles van zijn buurman overneemt. Hij schrijft letterlijk hetzelfde verhaal.

U zegt tegen Toon"

Situatie 5. Groepje B:

Het is vrijdagmiddag, de leerlingen zitten in groepjes bij elkaar. Ze bekijken nogmaals de samenvatting die ze gemaakt hebben van de eerste projectmiddag. Op een gegeven ogenblik merkt u dat er onenigheid is in een van de groepjes. Het is niet duidelijk wat er aan de hand is. De ruzie laait zo hoog op dat de anderen er door afgeleid worden. U zegt tegen het groepje:

Situatie 6. VICTOR:

Tijdens de projectmiddag komen ook de biologische aspecten van de milieuverontreiniging aan bod. U vindt hier een goed aanknopingspunt om de leerlingen hier iets meer te vertellen over de voortplanting van zoogdieren en het effect van de milieuverontreiniging hierop. Annie, die veel moeite heeft gedaan hier materiaal over te verzamelen, vertelt hierover samen met u. U merkt dat Victor, het zoontje van de veearts, steeds iets wil zeggen. Als u hem ernaar vraagt, zegt hij op beledigende toon: "Annie weet er niets van, ik weet dat wel, ik heb het van mijn vader gehoord".

U zegt tegen Victor:

Situatie 7. ELS:

Op dit moment is ieder groepje bezig met een stukje tekst bedoeld als ingezonden stuk voor het plaatselijke dagblad. Els, een van de meest intelligente leerlingen is een opgewekt en vrolijk kind. De laatste weken reageert ze echter anders. Ze is al een paar keer zonder opgaaf van reden niet op school verschenen. Ook nu zit ze passief en staart dromerig voor zich uit. Ze heeft geen actieve inbreng in de groep. Als u haar vraagt waarom ze niet meedoet, antwoord Els geïrriteerd en enigszin stotterend: "Ik, ik dacht aan mijn verjaardagsfeestje morgen, dan ben ik nl. jarig".

U zegt tegen Els:

Situatie 8. RENE:

Voor het einde van de middag hebt u samen met uw leerlingen een leuk rollenspel bedacht. Het onderwerp van dit spel is een rechtszaak. Een fabrikant nl. wordt beschuldigd van het ongeoorloofd lozen van verontreinigd afvalwater in een riviertje. In dit riviertje werd vaak gezwommen en gevist. De kwestie is nu wie welke rol zal spelen. René, een nogal dominerend type begint al direct de rollen te verdelen. Dit wekt nogal wrevel op bij de andere kinderen in uw klas.

U zegt tegen René:

Bijlage 2

Wylderbeekonderzoek

Naam:

Geslacht: M/V.

Bij het geven van onderwijs in projectvorm doen zich vaak specifieke problemen voor. Zonder de pretentie te hebben dat de hier beschreven probleemsituaties de belangrijkste zijn, komen ze naar onze mening toch vaak voor. Omdat ook u enige ervaring hebt met dit soort onderwijs en wij geïnteresseerd zijn in de aard van de probleemsituaties, zijn wij zo vrij om deze vragen aan u te stellen.

Wij verzoeken u allereerst om u in te denken in de beschreven projectsfeer en de zes met name genoemde probleemsituaties. Naar aanleiding van de probleemsituaties stellen wij u op de volgende pagina's vier vragen. Wij verzoeken u om de vier vragen in gestelde volgorde te beantwoorden. De vragen hebben geen verband met elkaar, maar het is belangrijk om iedere vraag zo onafhankelijk mogelijk te beantwoorden.

Als u de zes situaties met elkaar vergelijkt:

- welke situatie vindt u dan *het meest storend* voor de voortgang van het onderwijs in de groep ?
- welke situatie vindt u nog het *minst* storend ?
- probeer de overige situaties in een volledige rangorde van meer naar minder 'storend' te plaatsen.

1	2	3	4	5	6
meest storend x)					minst storend x)
.....

- x) Plaats in deze hokjes de namen van de probleemsituaties in volgorde van meest naar minst 'storend'.

Als u de zes situaties met elkaar vergelijkt:

- welke situatie vindt u dan voor u persoonlijk het meest *problematisch* in die zin dat de situatie u onzeker maakt, dat u er persoonlijk geen raad mee weet.
- welke situatie heeft dat nog het minste.
- probeer de overige situaties in een volledige rangorde van meer naar minder problematisch te plaatsen.

1	2	3	4	5	6
meest pro- blematisch	_____	_____	_____	_____	minst pro- blematisch
..... x)	..... x)	..... x)	..... x)	..... x)	..... x)

x) Plaats in deze hokjes de namen van de probleemsituaties in volgorde van meest naar minst 'problematisch'.

Als u de zes situaties met elkaar vergelijkt:

- welke situatie vindt u dan het meest *bedreigend* in die zin dat u voelt dat uw positie als verantwoordelijk leider van het project wordt aangetast ?
- welke situatie heeft dat bedreigende karakter nog het minst ?
- probeer de overige situaties in een volledige rangorde van meer naar minder bedreigend te plaatsen.

1	2	3	4	5	6
meest be- dreigend	_____	_____	_____	_____	minst be- dreigend
..... x)	..... x)	..... x)	..... x)	..... x)	..... x)

Als u de zes situaties met elkaar vergelijkt:

- welke situatie vindt u dan het meest *intrigerend* in die zin dat de situatie u nieuwsgierig maakt, dat u er meer informatie over wilt hebben en dat u het probleem met het kind zelf - direct of na afloop van de les - zou willen bespreken.
- welke situatie is in dat opzicht het minst intrigerend.
- probeer de overige situaties in een volledige rangorde van meer naar minder intrigerend te plaatsen.

1	2	3	4	5	6
meest in- trigerend	_____	_____	_____	_____	minst in- trigerend
..... x)	..... x)	..... x)	..... x)	..... x)	..... x)

x) Plaats in deze hokjes de namen van de probleemsituaties in volgorde van meest naar minst 'intrigerend'.

Bijlage 3

Wylderbeekonderzoek (Deel II.2)

Opinielijst

U hebt een lijst gekregen met allerlei uitspraken.

De bedoeling is dat u over iedere uitspraak uw persoonlijke mening geeft.

Richtlijnen 1.

In het eerste deel van de lijst staan telkens twee uitspraken bij elkaar, uitspraak A en uitspraak B.

Nu gaat het hierbij om het volgende: stelt u zich voor dat u als leerkracht een keuze moet maken tussen uitspraak A en uitspraak B, aan welke uitspraak geeft u dan de voorkeur? De ene keer vindt u het misschien gemakkelijk om een keuze te maken, de andere keer vindt u het misschien bijna onmogelijk. Wilt u ook in het laatste geval aangeven welke uitspraak uw voorkeur krijgt.

Richtlijnen 2.

Het is de bedoeling dat u bij alle uitspraken op de lijst (dus ook bij de uitspraken die uw voorkeur niet gekregen hebben) aangeeft in hoeverre u het er mee eens of oneens bent. Met sommige uitspraken zult u het misschien zeer eens zijn, met andere bent u het misschien zeer oneens. Geef uw antwoord op het antwoordformulier volgens de aanwijzingen die hierna volgen.

Probeer zo snel mogelijk te werken zonder lang stil te staan bij een of andere uitspraak. Geef uw eerste indruk weer.

Gebruik van het antwoordformulier: Zet een cirkel rond de antwoordcategorie die het beste weergeeft in welke mate u het eens of oneens bent met de uitspraak. De betekenis van de antwoordcategorieën is als volgt:

ja ! = zeer mee eens

ja = tamelijk mee eens

ja ? = een beetje mee eens

nee ? = een beetje mee oneens

nee = tamelijk mee oneens

nee ! = zeer mee oneens

N.B. Let erop dat het nummer waarmee u bezig bent op het antwoord-formulier hetzelfde is als het nummer van de uitspraak die u beoordelen wilt.

- De leerkrachten konden hun reactie geven op een apart antwoord-formulier.
- 1. A Een goede leerkracht laat het initiatief aan de leerlingen zelf over.
B Een goede leerkracht weet dat de leerlingen tot denken gedwongen moeten worden.
- 2. A Het is de taak van de leerkracht de leerlingen te leren hun gevoelens te beheersen.
B De leerkracht moet de leerlingen leren hun gevoelens te uiten.
- 3. A De leerkracht moet een zekere afstand bewaren tussen hemzelf en de leerlingen.
B De leerkracht moet proberen op voet van gelijkheid om te gaan met zijn leerlingen.
- 4. A Een van de belangrijkste taken van de leerkracht is de leerlingen helpen bij het oplossen van hun persoonlijke problemen.
B Een van de belangrijkste taken van de leerkracht is de leerlingen de noodzakelijke kennis bijbrengen.
- 5. A De leerkracht moet tot in de detail bepalen wat de leerlingen moeten doen, zodat zij weten waar zij aan toe zijn.
B De leerkracht moet in algemene lijnen aangeven wat de leerlingen moeten doen, zodat zij uit verschillende mogelijkheden kunnen kiezen.
- 6. A Wanneer een leerling in conflict raakt met de regels van de school, moet de leerkracht allereerst proberen de motieven van de leerling te begrijpen.
B Wanneer een leerling in conflict raakt met de regels van de school, moet de leerkracht vermijden een discussie aan te gaan met de leerling.
- 7. A De leerkracht moet er zorg voor dragen dat de leerlingen zich de geldende waarden en normen eigen maakt.

- B De leerkracht moet er zorg voor dragen dat de leerlingen waarden en normen kritisch leren evalueren.
8. A De leerkracht neemt nu eenmaal de verantwoordelijkheid voor het doen en laten van de leerlingen in de klas.
B De leerlingen zelf zijn verantwoordelijk voor wat ze doen; de leerkracht hoeft alleen maar hulp te geven, wanneer de leerlingen daarom vragen.
9. A Bij het vaststellen van wat er in de klas gedaan moet worden, moet de leerkracht zoveel mogelijk uitgaan van de behoefte en wensen van de leerlingen.
B Het is de taak van de leerkracht en niet van de leerlingen om uit te maken wat er in de klas gedaan moet worden.
10. A De leerkracht moet bij de leerlingen de gewoonte aankweken de dingen die nu eenmaal noodzakelijk zijn goed te doen.
B De leerkracht moet de leerlingen duidelijk maken dat het er om gaat, dat zij echt gemotiveerd zijn bij de dingen die zij doen.
11. A De leerkracht moet de leerlingen leren zich een duidelijke positie te midden van de andere te verwerven (zodat ze zich kunnen handhaven).
B De leerkracht moet de leerlingen leren bij de oplossingen van problemen samen te werken met anderen.
12. A Het is de taak van de leerkracht de leerlingen aan te leren zelf problemen te signaleren en wegen te zoeken ter oplossing.
B Het is de taak van de leerkracht de leerlingen te leren om welomschreven problemen met behulp van geleerde methoden op te lossen.
13. Het is een grote steun voor mij, wanneer mij duidelijk wordt gezegd wat ik wel en wat ik niet moet doen.
14. Het is een onmogelijke opgave voor de leerkracht om ieder kind in de klas zichzelf te laten zijn, zonder dat dit storend inwerkt op de groep als geheel.
15. Ik probeer soms liever met gelijke munt te betalen dan te vergeven en te vergeten.

16. Ik vind het onprettig als dingen die staan te gebeuren, onzeker en niet te voorspellen zijn.
17. Ik word woedend als iemand koppig weigert toe te geven dat hij ongelijk heeft.
18. Ik houd ervan om af en toe in het wilde weg te kletsen.
19. Ik vind dat een geregeld leven met vaste uren enz. past bij mijn persoon.
20. Daar de menselijke natuur nu eenmaal zo is, zal ruzie altijd blijven bestaan.
21. Ik heb nooit met opzet iets gezegd waardoor de gevoelens van een ander werden gekwetst.
22. Het allerergste dat men mij kan aandoen is, dat men mij in mijn eer aantast.
23. Ik houd ervan mijn leven zo in te richten dat het soepel verloopt met weinig verandering in mijn plannen.
24. De politie kan tegen misdadigers niet hardhandig genoeg optreden.
25. Ik kom graag binnen in een ruimte waar alles zijn plaats heeft en alles op zijn plaats is.
26. Als ik me erger, houd ik dat meestal voor me.
27. Leerlingen van een basisschool zijn nog te jong om zelf beslissingen te kunnen nemen.
28. Gevoel voor orde en systematiek vind ik een heel wat waardevoller menselijke trek, dat de neiging om telkens met nieuwe zaken te experimenteren.
29. Als ik een bioscoop binnen zou kunnen komen zonder te betalen en ik er zeker van was dat niemand mij zou zien, zou ik het waarschijnlijk doen.
30. Veel leerkrachten die van plan zijn om hun klas met zachte hand

te leiden, redden het in de praktijk niet.

32. Als alles goed gaat vind ik niet dat je naar verandering moet streven.
32. Gehoorzaamheid en respect voor zijn leraren zijn de belangrijkste deugden die een schoolkind kan leren.
33. Wanneer de grenzen tussen het heilige en profane vervagen, verliest de mens zijn houvast in het leven.
34. Ik heb wel eens van iemand geprofiteerd.
35. In de grond van hun hart verlangen kinderen naar een kordate leiding door volwassenen.
36. Een goed studieprogramma vind ik een programma waarin alles precies is voorgeschreven, zodat je precies weet waar je aan toe bent.
37. Orde kunnen houden is een van de belangrijkste eisen die men moet kunnen stellen aan een leerkracht.
38. Ik voel me niet erg op mijn gemak wanneer ik geconfronteerd wordt met een situatie die ik nooit eerder heb meegemaakt.
39. Een kind moet leren de positie van de leerkracht als zodanig te respecteren.
40. Er zijn tijden geweest dat ik zin had in opstand te komen tegen bepaalde gezagsdragers, ook al wist ik dat ze gelijk hadden.
41. Ik zou willen dat er zeer duidelijke normen zouden bestaan voor wat goed en kwaad is.
42. Ik houd er niet van aan een probleem te werken, ten zij het mogelijk is om met een duidelijk en afdoend antwoord voor de dag te komen.
43. Experimenteren met nieuwe methodieken en opvoedingsstijlen verhoogt de momenteel toch al aanwezige onrust bij kinderen.

44. Ik vind het plezierig om in het middelpunt van de belangstelling te staan.
45. Het te sterk beklemtonen van verzachtende omstandigheden bij het beoordelen van misdaden, zou het inzicht in wat goed en kwaad is kunnen vertroebelen.

Deel III: INSTRUCTIES (geprogrammeerd op band) m.b.t. perceptie
van de leerlingen in 6 probleemsituaties.

"Voorafgaande door een inleiding hoort u zo dadelijk zes onderwijs-
situaties. Bij elke situatie worden een aantal opdrachten verstrekt.
Deze opdrachten luiden als volgt:

OPDRACHT 1.

Luister heel goed naar de situatie. Stel ze u werkelijk voor.
Tracht u een indruk te vormen van de leerling, die in de situatie
wordt beschreven. U probeert met andere woorden antwoord te geven
op de vraag: wat voor een type kind is dit; wat voor iemand is dit ?
De indruk die u zich van dit kind gemaakt hebt, tracht u nu met be-
hulp van een 14-tal persoonskenmerken weer te geven.

Hoe doet u dit ?

Wel als volgt !

Bij elke situatie worden 14 persoonskenmerken opgesomd. Achter elk
kenmerk staan een 7-tal antwoordmogelijkheden, genummerd van +3 tot
-3.

Van de leerling waarvan u zich een indruk gevormd hebt, geeft u op
elk persoonskenmerk aan, in hoeverre de leerling volgens u het ge-
noemde kenmerk bezit.

U doet dit door het desbetreffende cijfertje achter het kenmerk te
omcirkelen.

De betekenis van de cijfertjes is als volgt:

+3	betekent dat de leerling het kenmerk beslist wel bezit		
+2	"	"	wél bezit
+1	"	"	eigenlijk wel bezit
0	"	"	noch wel, noch niet bezit
-1	"	"	eigenlijk niet bezit
-2	"	"	niet bezit
-3	"	"	beslist niet bezit

Een voorbeeld:

Ik heb mij een indruk gevormd van Jan. Deze indruk geef ik nu met
behulp van het persoonskenmerk: INTELLIGENT weer. Ik krijg dan:

IK VIND JAN: INTELLIGENT +3 +2 +1 0 -1 -2 -3

Wanneer u vindt dat Jan beslist wel intelligent is, dan zet u het cirkeltje rond het cijfer +3, dus zo:

INTELLIGENT (+3) +2 +1 0 -1 -2 -3

Vindt u Jan daarentegen beslist niet intelligent, dan komt het cirkeltje rond het cijfer -3, dus zo:

INTELLIGENT +3 +2 +1 0 -1 -2 (-3)

Zo kunt u ook de cijfertjes +2, +1, 0, -1, -2 omcirkelen, al naargelang u vindt dat hun betekenis van toepassing is op de leerling. Op deze wijze kunt u uw indruk van de desbetreffende leerling met behulp van de 14 kenmerken weergeven.

OPDRACHT 2. (schriftelijke registratieprocedure; gedrag)

Bij drie situaties wordt gevraagd uw indruk van de leerling, nadat u deze op de 14 kenmerken hebt weergegeven, ook in een paar zinnen letterlijk op papier te zetten.

Bij welke situatie dit moet gebeuren zal duidelijk worden aangegeven. (opm. dit is bij situatie: Guus, Toon en Els).

Kort samengevat:

- U hoort zes onderwijssituaties. U vormt zich een beeld van de leerling in elke situatie door antwoord te geven op de vraag: wat voor iemand is dit ?

Deze indruk geeft u weer met behulp van de voorgegeven persoonskenmerken.

U krijgt hier twee minuten tijd voor !

- in drie situaties schrijft u tevens uw indruk letterlijk op !

U krijgt hier drie minuten tijd voor.

VOORBEELD TER BEPALING VAN DE PERCEPTUELE COMPLEXITEIT

(situatie 1 - Guus)

IK VIND GUUS:

EERLIJK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+3: beslist wel
SYMPATHIEK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+2: wél
ONZEKER	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+1: eigenlijk wel
SOCIAAL	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	0: noch niet, noch wel
IJVERIG	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-1: eigenlijk niet
COMPETITIEF	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-2: niet
SPONTAAN	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-3: beslist niet
DEFENSIEF	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
GEVOELIG	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
AFHANKELIJK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
ENTHOUSIAST	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
ACTIEF	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
HANDIG	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
GESPANNEN	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	

MIJN INDRUK VAN GUUS !

Deel IV: INSTRUCTIES (eveneens geprogrammeerd op band) m.b.t.
pedagogische indeaalsoort (rolp.v.) algemeen en in
4 probleemsituaties.

De vraag die u nu gesteld wordt, is de volgende:

welke houding behoort de onderwijzer tegenover de leerlingen aan
te nemen ?

Om dit na te gaan worden u twintig adjectieven voorgelegd. Deze ad-
jectieven kunnen gebruikt worden als omschrijving van de houding van
de onderwijzer. Van sommige adjectieven zult u misschien zeggen:
"Nee, een dergelijke houding hoort hij beslist niet aan te nemen".
Van andere zegt u misschien: "Ja, een dergelijke houding moet hij
beslist wel aannemen".

Bij elk adjectief staan een aantal antwoord-categorieën. Het is de
bedoeling dat u een cirkel zet rond het nummer van de antwoordcate-
gorie, welke het best uw mening weergeeft.

- +3: Deze houding hoort de onderwijzer beslist wel aan te nemen;
- +2: deze houding hoort hij wel aan te nemen;
- +1: eigenlijk wel;
- 0 : noch niet, noch wel;
- 1: eigenlijk niet;
- 2: niet;
- 3: beslist niet;

Denk om het volgende

1. Het gaat om de houding die de onderwijzer hoort of zou moeten
aannemen;
2. er zijn geen goede of foute antwoorden, het beste antwoord is
daarom uw persoonlijke mening;
3. omcirkel slechts één nummer bij elke uitspraak en niet meer.

U hebt hiervoor 2 minuten de tijd !

Deze instructie gold voor de meting van de rolpvatting van de leer-
kracht in het algemeen, hierna volgde de meting van de rolpvatting
in elke situatie apart. Hierbij was de instructie:

De werkwijze in dit onderdeel is hetzelfde als in het vorige. Ook hier gaat het om de houding die de onderwijzer tegenover de leerlingen hoort aan te nemen.

Er is echter een belangrijk verschil: nu gaat het om de houding die de onderwijzer IN BEPAALDE SITUATIES, TEGENOVER BEPAALDE LEERLINGEN moet aannemen. Deze situaties bent u al eerder tegengekomen; ze zijn u dus niet onbekend. Zo dadelijk worden u die situaties weer voorgelegd, daarna volgen dezelfde adjectieven welke u zo juist ook bekeken hebt. De bedoeling is dat u, door middel van de antwoordcategorieën welke u zo juist ook gebruikt hebt, aangeeft hoe de houding van de onderwijzer in elk van die situaties behoort te zijn.

Voor elke situatie krijgt u drie minuten tijd !

- Het antwoordformulier waarop de gebruikte adjectieven stonden zag er uit als volgt:

ONTSPANNEN	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+3 : beslist wel
GERESERVEERD	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+2 : wél
BEHEERST	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+1 : eigenlijk wel
TOEGEEFLIJK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	0 : noch wel, noch niet
OPENHARTIG	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-1 : eigenlijk niet
STRENG	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-2 : niet
SPONTAAN	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-3 : beslist niet
RUSTIG	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
PERSOONLIJK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
AANMOEDIGEND	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
ZAKELIJK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
KOEL	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
GEÏNTERESSEERD	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
HARTELIJK	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
FLEXIBEL	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
WARM	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
FORMEEL	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
COÖPERATIEF	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
DOORTASTEND	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
ZORGZAAM	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	

Bijlage 9.1.

M1a						
	A - S			S - R		
	pro- gres- sief	conser- vatief	Step d. F	pro- gres- sief	conser- vatief	Step d.F
b	.0001	.0001**	.0121	.0001	.0001**	.0420
i	.1411	.1972?	.6421	.0161	.0128**	.5585
(bx1)	.0281	.0166**	.7134	.0148	.0094**	.7284
Sexe	.0001	.0005**	.0001	.0001	.1058?	.0001
Sexe x b	.0019	.1683?	.0191	1.0000	.3954	.5312
Sexe x i	.6207	.7953	.7154	.4480	.5681	.5496
Sexe x (bx1)	.8811	.4507	.9057	.3185	.6416	.9929
G.I.a	.0303	.8802	.0313	.2609	.0371**	.2609
G.I.a xb	1.0000	.7661	.8268	.1423	.3088	.0989
G.I.a x1	.8747	.8027	.8423	.8510	.5181	.9822
G.I.a x (bx1)	.0465	.0253**	.0513	.8697	.9157	.5669
B.S.O.	.0001	.1671?	.0001	.0001	.0636*	.0001
BSOxb	.5886	.9725	.3758	.1678	.0834*	.4240
BSOx (bx1)	.5097	.5972	.3496	.0612	.0561*	.1428
Opa	.2230	.4169	.2230	.1693	.0992*	.1693
Opaxb	.7182	.5147	.7182	.0379	.0114**	.0573
Opax1	.8689	.9832	.8689	.3436	.2478	.3590
Opax (bx1)	.2971	.2462	.2971	.0704	.0806*	.1117
(BSOxOpa)	.1807	.1557?	.1807	.0001	.3305	.0001
(BSOxOpa) xb	.2095	.7119	.1693	.5729	.4151	.9163
(BSOxOpa) x1	.5097	.3183	.4441	.4480	.1643?	.5668
(BSOxOpa) x (bx1)	.7648	.9289	.7441	1.0000	.6995	.8419

** p < .05

* p < .10

? p < .20

Bijlage 9.2.

M1a

	A - S			S - R		
	pro-gres-sief	conser-vatief	Step d.F	pro-gres-sief	conser-vatief	Step d.F
b	.0001	.0001**	.0963	.0001	.0001**	.7132
1	.3632	.2337	.7605	.7901	.5885	.9703
(bx1)	.0001	.0001**	.8365	.0107	.0085**	.3928
Sexe	.0001	.0509x	.0001	.0001	.0289**	.0001
Sexe x b	.0386	.4675	.1128	.2890	.6937	1.0000
Sexe x 1	.8552	.7778	.6300	.7901	.9961	.9335
Sexe x (bx1)	.5148	.5741	.5375	.2088	.7127	.6943
G.I. _a	.0020	.7486	.0020	.0341	.3910	.0341
G.I. _a x _b	.4539	.4871	.5410	.1873	.5138	.2584
G.I. _a x ₁	.1000	.9855	.7737	.7762	.6720	.6884
G.I. _a x (bx1)	.3643	.9419	.6188	.6377	.3206	.8084
BSO	.0001	.3307	.0001	.0216	.6172	.0216
BSOx _b	.4444	.3332	.7777	.0635	.0453**	.0469
BSOx ₁	.7153	.7540	.7839	.5351	.4655	.9910
BSOx (bx1)	.3858	.6344	.9564	.2088	.1975?	.6362
Opa	.7492	.8323	.7492	.2311	.1606?	.2311
Opax _b	1.0000	.9467	.9772	.8058	.5689	.7152
Opax ₁	.2760	.7267	.2772	.1865	.1522?	.2250
Opax (bx1)	1.0000	.9412	.9048	.0447	.0257**	.1378
(BSOxOpa)	.0001	.6490	.0001	.0018	.9231	.0018
(BSOxOpa) x _b	.0886	.3973	.0734	.3690	.1443?	.2600
(BSOxOpa) x ₁	.5845	.5077	.9652	.7901	.7287	.9060
(BSOxOpa) x (bx1)	.5148	.3040	.3342	.2088	.4504	.6472

** p < .05

* p < .10

? p < .20

Bijlage 9.3.

M1a

Sympathiek	progressief	conservatief	step down F
b	.0001	.0001**	.0001
i	.0018	.0020**	.0006
(bxi)	.0001	.0002**	.1267
Sexe	.0001	.1904?	.0001
Sexe x b	.0005	.3754	.0024
Sexe x i	.7470	.9192	.9218
Sexe x (bxi)	.8733	.6479	.4618
G.I. _A	.0991	.7427	.0991
G.I. _A xb	.9577	.4295	.9332
G.I. _A xi	.0109	.2195	.0122
G.I. _A x (bxi)	.2527	.3073	.2220
BSO	.0064	.4358	.0064
BSOxb	.0209	.1330?	.0141
BSOxi	.4901	.2912	.5091
BSOx (bxi)	.4903	.9740	.3115
Opa	.2290	.1724?	.2290
Opaxb	.1310	.1570?	.1039
Opaxi	.7470	.7795	.7339
Opax (bxi)	.0150	.0271**	.0391
(BSOxOpa)	.0286	.7373	.0286
(BSOxOpa) xb	.8746	.3462	.9162
(BSOxOpa) xi	.1847	.2781	.2216
(BSOxOpa)x(bxi)	.6326	.9447	.5376

Bijlage 9.4.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">M 1^b</div>			
C _A - S	progressief	conservatief	step down F
b	.0001	.0001**	.0492
1	.0440	.0359**	.8798
(bx1)	.0001	.0001**	.0041
Sexe	.0001	.0001**	.0001
Sexe x b	.0009	.1924?	.0603
Sexe x 1	.3636	.4136	.7668
Sexe x (bx1)	.8442	.6936	.0668
BSO	.0001	.9989	.0001
BSOxb	.2994	.9380	.2628
BSOx1	.3636	.1652?	.3074
BSOx(bx1)	.4720	.2598	.0717
DIC	.2482	.0708*	.2482
DICxb	.8895	.6398	.8353
DICx1	.2571	.1698?	.2858
DICx(bx1)	.6005	.6376	.4767
(DICxBSO)	.1011	.4938	.1011
(DICxBSO)xb	.9446	.8195	.8663
(DICxBSO)x1	.2898	.1990?	.3548
(DICxBSO)x(bx1)	.1723?	.1291?	.2908

Bijlage 9.5.

$M1^b$

$C_S - R$	progressief	conservatief	step down F
b	.0001	.0001 **	.5027
i	.0167	.0257 **	.5075
(bxi)	.0003	.0001 **	.2532
Sexe	.0001	.3383	.0001
Sexe x b	.1720	.8579	.8183
Sexe x i	.4391	.4972	.1540
Sexe x (bxi)	.7490	.6680	.5344
BSO	.0242	.4192	.0242
BSOxb	.3369	.1929 ?	.2031
BSOxi	.0969	.1272 ?	.0508
BSOx(bxi)	.6314	.7354	.8272
DIC	.1062	.3691	.1062
DICxb	.3369	.7244	.4931
DICxi	.0565	.1417 ?	.1095
DICx(bxi)	.0284	.0316 **	.0144
(DICxBSO)	.0117	.0453 **	.0117
(DICxBSO) xb	.4100	.6101	.6995
(DICxBSO) xi	.3672	.5035	.6660
(DICxBSO) x(bxi)	.1534	.3148	.2001

Bijlage 9.6.

M 1^b

Gevoelig	progressief	conservatief	step down F
b	.0001	.0001**	.7534
i	.0001	.0001**	.0814
(bxi)	.0030	.0337**	.2847
Sexe	.0001	.0430**	.0001
Sexe x b	.0040	.5339	.4175
Sexe x i	.0122	.4420	.1048
Sexe x (bxi)	.2366	.3034	.6077
BSO	.0838	.6637	.0830
BSOxb	.2081	.9765	.3916
BSOxi	.0419	.1823?	.5594
BSOx(bxi)	.9621	.7994	.7173
DIC	.0077	.9672	.0077
DICxb	.1199	.0241**	.0394
DICxi	.0993	.3420	.1230
DIC x (bxi)	.3671	.4733	.7500
(DICxBSO)	.8024	.3129	.8024
(DICxBSO) xb	.4480	.3006	.4752
(DICxBSO) x(i)	.9597	.8409	.9318
(DICxBSO) x(bxi)	.1436	.1951?	.1192?

Bijlage 9.7.

M 1^b

a.i.C.	progressief	conservatief	step down F
i	.0001	.0001 **	.0001
Sexe	.0023	.4882	.0023
Sexe x i	.6418	.1668 ?	.7827
DIC	.0110	.0182 **	.0110
DIC x i	.2116	.2013	.0709

Bijlage 9.8.

M3

Soc. Ind.	A - S			S - R		
	pro- gres- sief	conser- vatief	step down F	pro- gres- sief	conser- vatief	step down F
St	.0010	.0005**	.0142	.1095	.1398?	.0944
b	.0001	.0001**	.4668	.0001	.0001**	.9892
(Stxb)	.0663	.0895*	.0003	.0028	.0009**	.6286
Sexe	.0001	.0084	.0001	.0001	.1221?	.0001
Sexe x St	.7440	.2665	.3901	.2944	.6587	.0560
Sexe x b	.0277	.2403	.2206	.1856	.9876	.7645
Sexe x (Stxb)	.8075	.6788	.0001	.1452	.0455**	.0056
ADC	.2999	.2004	.2999	.3523	.4707	.3523
ADCxSt	.1823	.3337	.1104	.3334	.2522	.2528
ADCx (Stxb)	.8012	.9781	.5380	.1653	.3044	.3281
AAC	.4426	.2750	.4426	.5343	.5686	.5343
AACxSt	.4320	.4194	.4761	.1986	.1351?	.2395
AACx (Stxb)	.8012	.6575	.7147	.0566	.1106?	.0189
(ADCxAAC)	.0001	.5111	.0001	.0001	.9207	.0001
(ADCxAAC) xSt	.6768	.1910?	.3174	.3895	.5669	.1058
(ADCxAAC) x (Stxb)	.3404	.2760	.0002	.0349	.0092**	.0236

Bijlage 9.9.

M 3

Actief	progr.	cons.	step d.F.
ST	.0001	.0001 **	.1163
b	.0001	.0001 **	.1947
(STxb)	.0237	.0210 **	.0260
Sexe	.0001	.9344	.0001
Sexe x ST	.1934	.5926	.1430
Sexe x b	.5926	.1172 ?	.8398
Sexe x ST xb	.3031	.1542 ?	.3995
ADC	.6861	.3600	.6861
ADC x ST	.3511	.4349	.4022
ADC x b	.3183	.5120	.4172
ADC x (STxb)	.8825	.9697	.8592
AAC	.6861	.3434	.6861
AAC x ST	.3907	.0805 *	.2189
AAC x b	.3183	.8123	.1813
AAC x (STxb)	.5884	.8348	.4395
(ADC x AAC)	.0001	.4898	.0001
(ADC x AAC) x ST	.0147	.3018	.5716
(ADC x AAC) x b	.0326	.2716	.1942
(ADC x AAC) x (STxb)	.8825	.8040	.4629

Bijlage 10.1.

Peter Kanisonderzoek

Onderwijsorganisatie:

PARTALISEREND

Stelt u zich nu voor dat u al een tijdje hospiteert in de zesde klas van een gewone doorsnee basisschool. De onderwijzer in die klas - uw mentor - kan vandaag door familie-omstandigheden niet aanwezig zijn en hij heeft u gevraagd om hem voor deze ene heer te willen vervangen.

U kent de onderwijzer als een stipt iemand, die erg gemotiveerd les geeft en houdt van een ordelijke gang van zaken in zijn klas. Hij verwacht van u eigenlijk hetzelfde en hij is er intussen van overtuigd dat u aan die verwachtingen beantwoordt (hij durft u derhalve ook met een gerust hart te vragen om hem te vervangen).

Toch blijft hij een beetje bezorgd en hij heeft u voor deze middag preciese instructies gegeven. Hij heeft u gezegd welke lessen gegeven moeten worden en hoe die lessen gegeven moeten worden.

Onderwijsorganisatie:

TOTALISEREND

Stelt u zich nu voor dat u al een tijdje hospiteert op een basis-school. U hebt van het hoofd van de school - uw mentor - de gelegenheid gekregen om geheel zelfstandig gedurende één middag in de week experimenteel te werken met een zesde klas.

U wilt nu voor deze middag een project opzetten dat verschillende vakken integreert tot één geheel, een vorm van totaliteit-onderwijs. Het centrale thema is de milieuverontreiniging.

In de voorbereidingsfase hebt u samen met de leerlingen over de opzet gepraat. In overleg met de leerlingen is het programma samengesteld. De leerlingen zelf hebben werkgroepjes geformeerd. Elk groepje heeft zijn eigen taak en ook de eigen verantwoordelijkheid voor de uitvoering van die taak.

-vervolg-

Onderwijsorganisatie

PARTALISEREND

Begonnen zal moeten worden met een rekenles. Na de pauze volgt de biologieles waarin u uitlegt wat zoogdieren zijn. En 's-middags start u weer met het geven van een proefwerk biologie, hetgeen aansluit bij de les die u 's-morgens hebt gegeven.

U verwacht verder geen moeilijkheden omdat het lesprogramma u wel ligt en ook omdat de leerlingen in het algemeen gewend zijn om te doen wat de onderwijzer ter plaatse beslist.

Een beetje gespannen bent u toch wel, omdat het de eerste keer is dat u helemaal alleen het lesprogramma verzorgt.

Het is intussen alweer twee uur in de middag.

De bel gaat en de leerlingen komen netjes in de rij naar binnen. Ze gaan twee aan twee in de banken zitten en het valt u nu pas op, hoe ongezellig het lokaal is (maar u doet er niks aan). U staat voor de lessenaar en wacht geduldig tot iedereen klaar is om te luisteren.

-vervolg-

Onderwijsorganisatie

TOTALISEREND

Zo zorgt een groepje bv. voor het verzamelen van materiaal m.b.t. de biologische gevolgen van waterverontreiniging. Een ander groepje maakt een plakboek met foto's m.b.t. kwestie Kalkar. Een derde groepje maakt een stukje voor de krant.

Op deze wijze zijn de leerlingen heel direct bij het project betrokken. De leerlingen zijn erg gemotiveerd. U hoopt op een interessante middag.

Een beetje zenuwachtig bent u wel, want het is de eerste keer dat u zoiets onderneemt.

Het is donderdagnmiddag twee uur.

U hebt zojuist een paar affiches over milieuverontreiniging op de wat kale muren van het klaslokaal geplakt. U hebt het meubilair in de klas zo geplaatst dat de verschillende groepen hun eigen hoekje hebben. De lessenaar hebt u maar op de gang gezet. De kinderen stromen binnen en gaan in kleine groepjes bij elkaar zitten.

-vervolg-

Taakstructuur

PROEFWERK

Er hangt een wat gespannen sfeer
want niemand weet precies wat er
gaat gebeuren.

Dan zegt u plotseling: neem potlood
en papier en schrijf op. U dicteert
een aantal vragen over biologie.

Elk kind gaat ieder voor zich aan
het werk.

U staat nog steeds vóór de lesse-
naar en kijkt rond door de klas.

-vervolg-

Taakstructuur

PROJECT

Er heerst een gezellige - rumoe-
rige sfeer en het is gemakkelijk
om te zien wat de kinderen allemaal
meegebracht hebben.

U praat nog even over het doel
van de middag en over de werk-
zaamheden in de verschillende
groepjes.

Gretig begint men samen te werken.

U loopt rond door de klas.

Gedragssituatie Guus (te laat komen)

PARTCOMPIN

Het valt u op dat er een lege plaats is. Guus is er niet. Hij heeft zich ook niet afgemeld vanmorgen. Hij weet toch dat hij naar school behoort te komen en op tijd.

De onderwijzer in de klas is wat dat betreft zeer stipt.

U staat een beetje verbaasd, Guus is toch altijd een gemotiveerde jongen geweest.

Vanmorgen was hij het eerst klaar met rekenen en het meest oplettend tijdens de biologieles.

Hij heeft u toen verteld dat hij graag naar school kwam.

Na een tijdje kijkt u toevallig door het raam naar buiten en ziet in de verte Guus aankomen: op zijn dooie gemak; zijn handen in zijn zakken; hoofd omlaag; trappend tegen steentjes. Eindelijk komt hij de klas binnen; een half uur te laat.

TOTGROCO

U wordt incens aangeklampt door een groepje in de hoek. "Oh Guus is er niet en nu kunnen we niet verder, want hij zou de meeste foto's meebrengen voor het plakboek, kwam die nou maar".

U vindt het zelf erg vervelend dat Guus er ni niet is, want alleen door de medewerking van iedereen kan zo'n middag slagen.

Gedragssituatie Paul (afkijken)

PARTCOMPIN

Al een tijdje let u speciaal op Paul. Hij zit constant schichtig naar het blaadje van zijn buurman te kijken. Hij weet heel goed dat afkijken verboden is.

Een de onderwijzer heeft u op het hart gedrukt heel goed op fraude te letten.

U bent ook wel een beetje verwonderd, want u kent Paul als een heel zelfstandig jongetje, een pienter ventje, die best weet wat ie wil.

Vanmorgen nog had hij helemaal op eigen houtje een aantal sommen extra gemaakt en tijdens de biologieles een eigen ervaring verteld.

U kijkt nog eens in de richting van Paul en u ziet hem weer in de richting van zijn buurman/vrouw loeren.

TOTGROCO

Ja, we hebben een probleem. Wij willen een stukje maken voor de krant en wij hebben afgesproken dat eerst ieder voor zich een opstel schrijft over milieuverontreiniging. Daarna gaan we die opstellen vergelijken en samen een stuk voor de krant maken. Maar Paul hier, die doet zo gek, die zit steeds maar af te kijken bij Kitty.

U vindt het zelf ook vervelend, wat Paul doet, want alleen door de medewerking van iedereen kan zo'n middag slagen.

Hij was't die in de voorbereidingsfase dit idee naar voren gebracht had.

Bijlage 10.2.

	S 1		S 2		S 3		S 4		S 5		S 6		S 7	
	prog. cons.		prog. cons.		prog. cons.		prog. cons.		prog. cons.		prog. cons.		prog. cons.	
Metingen ($m_1 - m_2$)	.0116	.0297 ^{**}	.7856	.2438	.6530	.7855	.0789	.1021 [?]	.6469	.6531	.2714	.4136	.9321	.1351 [?]
Setting (P R C - T G C)	.0802	.2668	.1829	.0028 ^{**}	.0001	.0001 ^{**}	.0001	.0004 ^{**}	.0698	.1778	.4292	.8526	.7349	.3846
Situatie (Sit.pos.xSetting)	.0008	.0006 ^{**}	.0001	.0001 ^{**}	.0003	.0001 ^{**}	.0337	.0447 ^{**}	.0001	.0001	.0001	.0001 ^{**}	.0001	.0001 ^{**}
Setting x Situatie (sit.pos.)	.0183	.4151	.2949	.4681	.0005	.0001 ^{**}	.3399	.8583	.3318	.9593	.0062	.1528 [?]	.2922	.6876
Sexe (M vs. V)	.0002	.0688 [*]	.1011	.0001 ^{**}	.0477	.5637	.0495	.7683	.0008	.3676	.0068	.4408	.1540	.9209
Sexe x Setting	.3697	.3475	.2484	.0059 ^{**}	.0671	.5342	.8499	.4655	.6606	.8304	.5268	.2902	.5960	.5046
Sexe x Situatie	.8943	.3355	.1815	.0014 ^{**}	.1747	.5621	.6446	.3561	.2874	.9566	.1866	.6572	.2809	.8158
Sexe x Setting x Situatie	.3340	.3676	.8397	.1279 [?]	.3609	.3428	.0458	.1199 [?]	.1713	.3547	.2618	.2771	.6581	.5428
Geogr. afkomst (ST - PL)	.1152	.2367	.2862	.1402 [?]	.0029	.2691	.8755	.4879	.0427	.6095	.6325	.8075	.2786	.5745
Geogr. afkomst x Setting	.6640	.5628	.1232	.0069 ^{**}	.0080	.4733	.7887	.6079	.2212	.3449	.8242	.4088	.1094	.2514
Geogr.afkomst x Situatie	.8260	.6540	.8116	.1011 [?]	.7432	.1660 [?]	.9186	.5329	.5258	.9788	.3530	.6473	.1353	.2351
Geogr.afk.x Setting x Sit.	.2007	.5165	.0925	.0259 ^{**}	.9026	.3066	.1327	.2173	.7490	.9310	.7440	.8027	.0794	.0838 [*]
DDC _S (Disp.Diff.Compl.)	.0577	.3199	.3941	.8931	.4398	.2322	.0330	.2542	.7623	.0851 [*]	.7499	.5733	.7282	.9931
DDC _S x Setting	.1067	.0783 [*]	.7069	.1453 [?]	.8711	.0872 [*]	.9950	.9398	.9341	.4781	.0499	.2181	.7416	.9646
DDC _S x Situatie	.3799	.6502	.1669	.9856	.5844	.0387 ^{**}	.9419	.9926	.3677	.0753 [*]	.9620	.9182	.8300	.7973
DDC _S x Setting x Situatie	.1382	.5227 [?]	.1519	.4784	.7914	.0286 ^{**}	.9870	.2090	.6649	.1261 [?]	.0024	.0569 [*]	.6937	.7087
DDC _K	.4083	.1804 [?]	.9540	.2312	.1095	.0071 ^{**}	.8519	.6538	.7242	.9234	.5782	.1989 [?]	.7485	.9526
DDC _K x setting	.7511	.8241	.2001	.0722 [*]	.0695	.0041	.4328	.8226	.7664	.1844 [?]	.1907	.8100	.2469	.3916
DDC _K x Situatie	.7588	.9437	.7952	.3136	.0511	.3339	.1095	.0513	.5986	.9430	.5447	.2063	.9203	.9590
DDC _K x Setting x Situatie	.0183	.7394	.1231	.0208 ^{**}	.0693	.4147	.1465	.6766	.2103	.6405	.0625	.6185	.3422	.7956

Bijlage 10.3.

Peter Kanisonderzoek

	S 1		S 2		S 3		S 4		S 5		S 6		S 7	
	pro- gres- sief	con- serva- tief	pro- gres- sief	con- serva- tief	pro- gres- sief	con- serva- tief	pro- gres- sief	con- serva- tief	pro- gres- sief	con- serva- tief	pro- gres- sief	con- serva- tief	pro- gres- sief	con- serva- tief
Sexe x Geo	.0001	.0542*	.1972	.0535*	.1064	.4383	.0003	.1420?	.2678	.1610?	.0622	.7784	.0007	.1066?

** = p < .05

* = p < .10

? = p < .20

René Lamberigts werd geboren te Hunsel (L.) op 17 oktober 1933. Na het behalen van zijn gymnasium A diploma te Rolduc studeerde hij achtereenvolgens filosofie en theologie resp. in Rolduc en Roermond. In 1958 begon hij met de studie psychologie aan de K.U. te Nijmegen. Na het candidaatsexamen in 1960 studeerde hij tevens sociologie. In 1962 was hij student-assistent bij prof. Rutten. In 1963 was hij betrokken bij research-werkzaamheden t.b.v. de Staatsmijnen in Limburg op het gebied van "veilig werken ondergronds" en "het toekomstperspectief van technische vakscholieren bij de Staatsmijnen". In 1964 slaagde hij cum laude voor het doctoraal-examen Sociale- en Bedrijfspsychologie (prof. Rutten).

In 1964 volgde een benoeming tot instituutpsycholoog in Huize St. Anna, een inrichting voor zwakzinnige meisjes en vrouwen te Heel (L.). In 1965 werd deze werkring ingeruild voor een benoeming bij de afdeling sociale psychologie van de K.U. te Nijmegen. Hij werd daar belast met het geven van onderwijs in de sociale psychologie aan hoofdrichtingsstudenten en het geven van inleidingen in de sociale psychologie voor niet-psychologiestudenten en het coördineren van seminars, gegeven door externe docenten. Hij was tevens gedurende enige jaren als docent psychologie verbonden aan de Katholieke Theologische Hogeschool te Utrecht en lid van de werkgroep "Samenwerking van Man en Vrouw in de Kerk".

Naar aanleiding van het geven van cursussen in sociale vaardigheden en diverse vormingscentra aan onder meer aspirant-onderwijzers is dit proefschrift ontstaan. Van de daaruit resulterende researchactiviteit geeft dit proefschrift gedeeltelijk verslag. Het onderzoek zal worden voortgezet en uitgebreid binnen het kernthema "socialisatie en sociale interactie" van de vakgroep sociale psychologie.

STELLINGEN

1. Spontaan pedagogisch gedrag in pedagogisch moeilijke situaties is meer een gevolg van het voorafgaande gedrag van het kind dan van de pedagogische intentie van de opvoeder.
2. De in de literatuur vaak geformuleerde empirische tweedimensionaliteit van inter-menselijk gedrag berust waarschijnlijk op een methodologische kunstmatigheid bij het verwerken van beoordelingsdata.
3. Het feit dat personalisten de "p" factor benadrukken en de situationisten de "s" factor is niet zozeer een theoretische stellingname als wel het gevolg van de gekozen onderzoeksmethode.
4. Externe en interne validiteit van veel experimenteel onderzoek zou aan waarde winnen als de condities, waarin het gedrag van personen bestudeerd wordt, eerst aan een optimaliseringsstudie zouden worden onderworpen.
5. De combinatie van symbolisch interactionisme en cognitieve theorie geeft de sociale psychologie een vruchtbaar uitgangspunt voor de bestudering van sociale interactieprocessen.
6. Het aantal aspirant-onderwijzers in de betekenis van "degenen die het willen worden", neemt af. Het aantal aspirant-onderwijzers in de betekenis die "van Dale" aan het woord aspirant geeft, is helaas te groot.

*van Dale: Groot Woordenboek
der Nederlandse Taal*
Nijhoff, Den Haag, 1976, 193.
7. Logopedie (ver)dient een interdisciplinaire studierichting aan de universiteit te worden.

8. Nadat een socioloog de uitbundige contouren van ons onderwijsbestel heeft vastgesteld en terwijl een econoom bezig is om dat bestel tot een geraamte te reduceren, zal het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in de toekomst behoefte hebben aan deskundigen die een realistisch bestel vlees en bloed kunnen geven.
9. De uitspraak dat de "interactie tussen kinderen, welke uit eenzelfde kansarm milieu komen, hen op hetzelfde niveau brengt als dat van de kinderen uit het meer bevoordeelde milieu" is te algemeen om te kunnen concluderen dat op die grond het gebrek aan logische operaties geen serieuze handicap zou zijn.

Doise, W.: Onderzoek naar effecten
van sociale interactie op de cogni-
tieve ontwikkeling van kinderen.
Pedagogischen Studiën 1980, 57, 59.
10. Wanneer op alle basisscholen in Nederland het zg. flexibel onderwijssysteem zal zijn ingevoerd ter legitimering van de bestaande onrust, dan zullen de Nederlandse kinderen een kansarme groep vormen in Europees verband.
11. Sinds het maken van een proefschrift meer een beroepsbezigheid is geworden dan een loutere studieaangelegenheid, behoren de gemaakte extra kosten in het kader van de inkomstenbelasting eerder opgegeven te kunnen worden bij de post "aftrekbare kosten" (15c) dan bij de rubriek "buitengewone lasten" (44). -Deze uitspraak heeft betrekking op de moraal van de belasting en niet op de belastingmoraal.-
12. Onderzoek op grote schaal naar de "effectieve" leerkracht wordt steeds moeilijker bij een toenemend gebrek aan respondenten.

Nijmegen, 27 juni 1980

R.J.A.G. Lamberigts

